

ISSN 0101-3289

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
Campinas, v. 27, n. 2, p. 7-188, jan. 2006

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE

EDITORES

*Carmen Lúcia Soares (carmenls@unicamp.br)
Jocimar Daolio (jocimar@fef.unicamp.br)*

APOIO AOS EDITORES

*Dulce Inês L. dos S. Augusto
Romildo Sotério de Magalhães*

CONSULTORES

*Pesquisadores Doutores da Educação Física/
Ciências do Esporte e Áreas Afins*

APOIO FINANCEIRO



APOIO INSTITUCIONAL

Faculdade de Educação Física – Unicamp

CO-EDIÇÃO

CBCE – Editora Autores Associados

CONSELHO EDITORIAL

*Alexandre Fernandez Vaz (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Andreas H. Trebels (Universität Hannover Institut für Sportwissenschaft, Alemanha)
Christopher Rojek (Nottingham Trent University, Faculty of Humanities, Inglaterra)
David W. Hill (University of North Texas, Department of Kinesiology, Health Promotion and Recreation, EUA)
Eduardo Kokubun (Universidade Estadual Paulista/Rio Claro, Brasil)
Georges Vigarello (Université de Paris V, École des Hautes Études en Sciences Sociales, França)
Go Tani (Universidade de São Paulo, Brasil)
Hugo Rodolfo Lovisolo (Universidade Gama Filho e Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil)
Manuela Hasse (Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal)
Mauro Betti (Universidade Estadual Paulista/Bauru, Brasil)
Pietro Cerveri (Politecnico di Milano, Biomedical Engineering Department, Itália)
Ricardo Machado Leite de Barros (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)
Valter Bracht (Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil)*

INFORMAÇÕES

www.cbce.org.br

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (ISSN 0101-3289) é uma publicação oficial do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), com periodicidade quadrimestral, editada pelo CBCE e pela editora Autores Associados. Indexada: Sibradid, Sportsearch, Sport Discus, Ulrich's International Periodicals, Catálogo Coletivo Nacional de Publicações Seriadas (CCN).

ISSN 0101-3289

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE
Campinas, v. 27, n. 2, p. 7-188, jan. 2006

Temática
Jogo e Educação Física/Ciências do Esporte



AUTORES ASSOCIADOS 

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 – CEP 13084-008

Campinas-SP – Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial

“Prof. Casemiro dos Reis Filho”

Bernardete A. Gatti

Carlos Roberto Jamil Cury

Dermeval Saviani

Gilberta S. de M. Jannuzzi

Maria Aparecida Motta

Walter E. Garcia

Diagramação e Composição

DPG Ltda.

Revisão

Edson Estavarengo Jr.

Fernando Ramos de Carvalho

Rodrigo Nascimento

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Capa

Criação e leiaute sobre pintura de *Pieter*

Brueghel, Jogos infantis, 1560

Milton José de Almeida

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Arte-final

Érica Bombardi

Assistente Editorial

Aline Marques

Impressão e Acabamento

Gráfica Paym

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURA

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 – Campinas-SP

CEP 13084-008 – Pabx/Fax: (19) 3289-5930

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, Campinas, Colégio
Brasileiro de Ciências do Esporte, 1979.

Quadrimestral

ISSN 0101-3289

Co-Edição: Autores Associados

Jogo e Educação Física/Ciências do Esporte

CDD. 613.7

796

SUMÁRIO

EDITORIAL [Editorial]	7
ARTIGOS ORIGINAIS [Articles]	
A EDUCAÇÃO FÍSICA EM JOGO: PRÁTICAS CORPORAIS, EXPRESSÃO E ARTE [Physical education in check: body practices, expression and art] <i>Joana Lopes e José Rafael Madureira</i>	9
O JOGO DA IDENTIDADE BOE: A EDUCAÇÃO DO CORPO EM RELAÇÕES DE FRONTEIRAS ÉTNICAS E CULTURAIS [The game of identity Boe: the education of the body in relations of ethnic and cultural frontiers] <i>Beleni Saléte Grandó</i>	27
CORPOS, CULTURA, PARADOXOS: OBSERVAÇÕES SOBRE O JOGO DE CAPOEIRA [Bodies, culture, paradoxes: comments on capoeira game] <i>Muleka Mwewa e Alexandre Fernandez Váz</i>	45
O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO [The game of capoeira in play] <i>José Luiz Cirqueira Falcão</i>	59
O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA IDENTIDADE DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS [Fun activities and playing games as traditional phenomenon in building autonomy and identity in zero to six year old children] <i>Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Renata Laudares Silva e Zenólia Christina Campos Figueiredo</i>	75
O JOGO DO ESPAÇO E O ESPAÇO DO JOGO EM ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA [The play of space and the play space in schools of the city of Curitiba] <i>Simone Rechia</i>	91

A POÉTICA DOS GESTOS DOS JOGADORES [The poetic of the player's gestures] <i>Pierre Normando Gomes da Silva, Kátia Brandão Cavalcanti e Reiner Hildebrandt</i>	105
ENTRE O JOGO ESTÉTICO E O IMPULSO LÚDICO: UM ENSAIO DE DANÇA [Between esthetics and playing: a rehearsal of dance] <i>Monique Assis e Adriana Martins Correia</i>	121
AS RELAÇÕES DO JOGO E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL [The effect of the game in the motor development in persons with visual impairment] <i>Ciro Winckler Oliveira Filho, Leonardo Mataruna, Artur José Squarisi Carvalho, Paulo Ferreira Araújo e José Júlio Gavião Almeida</i>	131
JOGOS COOPERATIVOS: PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR [Cooperative games: perspectives, possibilities and challenges in the physical education school] <i>Marcos Miranda Correia</i>	149
MÍDIAS E JOGOS: DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA [Media and games: from virtual to educative body's experience] <i>Alan Queiroz da Costa e Mauro Betti</i>	165
RESENHA DO LIVRO <i>OS JOGOS E OS HOMENS: A MÁSCARA E A VERTIGEM</i> , DE ROGER CAILLOIS [Summary of the book <i>Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem</i> (The players and the men: the mask and the vertigo)] <i>Larissa Michelle Lara e Giuliano Gomes de Assis Pimentel</i>	179
NORMAS PARA PUBLICAÇÃO [Rules for publication]	187

EDITORIAL

O tema proposto para este número da RBCE, “Jogo e Educação Física/ciências do Esporte” é, sem dúvida, digno de espaço neste importante periódico. Atravessando civilizações, o jogo faz-se presente em diferentes culturas, etnias, classes e grupos sociais e suas distintas apropriações ao longo da história atestam a multiplicidade e polissemia com que foi sendo tratado e ressignificado. O jogo é considerado como dimensão singular da vida humana, particularmente significativo na infância. Seus usos em diferentes culturas e sociedades revelam sua importância na constituição da vida individual e coletiva.

Este número da RBCE apresenta ao seu público leitor um conjunto de ensaios e artigos que, em suas singularidades, abarcam distintos modos de conceber e trabalhar com esse fenômeno da cultura.

O volume 27, número 2 da RBCE marca o encerramento da atuação dessa editoria. No momento em que nos despedimos da comunidade acadêmica da Educação Física na função de editores da RBCE, gostaríamos de registrar publicamente a honra de termos ocupado essa importante função. Se essa tarefa guarda em si uma competência técnica específica, guarda também, e em maior grau, a possibilidade única de aproximação com os pares, sejam na condição de autores de artigos submetidos, sejam como pareceristas.

Desse modo, agradecemos imensamente ao pronto e qualificado auxílio dos cerca de 150 pesquisadores que analisaram, ao longo desses dois anos, mais de 300 artigos, ensaios e resenhas submetidos à RBCE. Agradecemos também à confiança depositada pelos autores dos trabalhos submetidos e ao carinho dos leitores.

É, portanto, com alegria que nos despedimos e aproveitamos a oportunidade para apresentar o professor doutor Alex Branco Fraga e a professora doutora Silvana Vilodre Goellner, ambos docentes da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como editores da RBCE.

Os Editores

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM JOGO

PRÁTICAS CORPORAIS, EXPRESSÃO E ARTE

Profª. JOANA LOPES

Professora do Departamento de Artes Corporais
(Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp)
e professora visitante do Departamento de Artes, Música e
Espetáculo da Università degli Studi di Bologna (Itália)

Dndo. JOSÉ RAFAEL MADUREIRA

Professor de Educação Física e doutorando em educação (Unicamp)
E-mail: rafadanse@hotmail.com

RESUMO

Este artigo, sustentado pelos estudos de Huizinga (1938) e Caillois (1958), aponta o jogo (ludus) como fundamento da expressividade humana. O jogo é inteiramente revestido de materialidade histórica que se estende por campos diversos da ciência à arte, da natureza à cultura. Essa compreensão nos conduz a reflexões que o jogo, em suas diversas dimensões, estabelece entre a arte, as práticas corporais e a educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; educação física; expressão do corpo; arte.

O QUE ESTÁ EM JOGO?

A lei diz que não há nada mais belo do que manter a calma, tanto quanto possível, na infelicidade, e não se afligir, porque não se pode distinguir com clareza o bem do mal que ela comporta; não se ganha nada em indignar-se, nenhuma das coisas humanas merece ser tomada muito a sério, e, numa ocasião dessas, agindo com destempero, seria impossível ver o que estaria vindo em nosso socorro, porque nosso desgosto nos impediria
Platão, A República, X

A tarefa que se apresenta não nos parece fácil: escrever um artigo acadêmico sobre um tema fascinante e igualmente desvinculado das regras oblíquas e sisudas da ciência moderna. O jogo é nosso ponto de partida e de chegada e é também o percurso. Não desejamos dissecá-lo à luz das ciências naturais. Queremos evocar o espírito lúdico, trazer seus encantos. Este artigo foi amarrado (ou seria "emaranhado"?) a duas obras clássicas sobre o jogo: *Homo ludens*, de Johan Huizinga, publicada pela primeira vez em 1938, e *Os jogos e os Homens*, escrito pelo antropólogo francês Roger Caillois e publicado em 1958. Como o funâmbulo que toda noite coloca a vida em jogo, equilibramos nossas idéias num tênue fio condutor: como a Educação Física poderia expressar inteiramente a beleza, a alegria e o prazer do jogo num momento em que seus desdobramentos em dança, ginástica e esporte assumem absoluta seriedade?

O jogo (*ludus*) constitui-se conteúdo integrante dos saberes sobre o corpo privilegiados pela Educação Física. Há cerca de vinte anos insiste-se na presença do componente lúdico no fazer pedagógico e histórico da Educação Física. Perguntamos se, de fato, o espaço para a plena expressão do homem que joga (*homo ludens*) está aberto. Será que a diversidade e a potencialidade do *ludus* se revelam inteiramente em nossa sociedade, ou será que ele está encerrado na pura e esvaziada demonstração competitiva de forças e habilidades? Será que a diversidade e a potencialidade do *ludus* se revelam inteiramente em nossa sociedade ou será que o jogo está encerrado na pura e esvaziada demonstração competitiva de habilidades mecanizadas desprovidas de sopro vital?

De alguma forma, observamos que as aparições do corpo seguem uma tradição utilitarista e econômica do uso sempre moderado e comedido das forças físicas. Não restou muito espaço para a livre expressão do *ludus*, mas o jogo segue o seu curso como força propulsora da cultura, das artes e ciências. O jogo, muito mais do que a conhecida instrumentalização que se faz dele, poderia ser tomado como fundamento ético e estético da Educação Física. Ele é o alicerce do divertimento, da criação, do prazer e da plena expressão do corpo e das vontades.

ALGUMAS PEÇAS DO JOGO

Os métodos ginásticos europeus foram responsáveis pela formação da área de conhecimento denominada Educação Física (Soares, 2001). Em algum momento eles participaram visceralmente da organização de uma nova sensibilidade sobre a sociedade e, evidentemente, sobre o corpo. O corpo econômico, assim como o *espírito econômico* (Sombart, 1982), era extremamente bem representado por esses métodos de educação corporal, pedagogias que podiam ser visitadas como formas legítimas de um pensamento científico sobre o uso racional e austero das forças físicas. Participamos de outro momento histórico cujas práticas corporais seguem lógicas distintas. Não obstante, parece-nos que a ginástica científica novecentista se atualiza ininterruptamente, revestindo-se de novas roupagens e formas cada vez mais agudas, delgadas e ágeis. São os ideais do passado que se fortalecem e se adequam às novas formas de organização do capital.

Esse fenômeno é visível não apenas nas atualizações que a ginástica sofreu, em que a maquinização do corpo é evidente. A dança, a capoeira, ou mesmo a música e as artes eróticas acabam por seguir a ordem do *pensamento esportivo* (Courtine, 1995), ou, como afirma Huizinga (1996, p. 222):

As estatísticas de vendas e de produção não podiam deixar de introduzir na vida econômica um certo elemento esportivo. A consequência disso é haver hoje um aspecto esportivo em quase todo triunfo comercial ou tecnológico: o navio de maior tonelagem, a travessia mais rápida, a maior altitude etc.

Perguntamo-nos para onde foi o jogo e toda dimensão lúdica das atividades humanas. Esperamos encontrar alternativas que não se resumam aos imperativos do capitalismo (Wood, 2001). O homem que joga está sendo rapidamente substituído por outro que consome, compulsivamente, de forma quase que competitiva, sem que isso seja apontado como patologia, ou dito de uma forma mais incisiva, como catástrofe. Interessante notar, como refinamento desse processo, que o conhecido *happy hour* só tem sentido se todos os outros momentos do dia forem sombrios.

IDÉIAS GERAIS SOBRE O JOGO

O jogo, como nos apresenta Huizinga (1996) e Caillois (1990), é uma atividade livre e desobrigada das regras sociais. Os jogadores, crianças ou adultos, jogam por jogar, ou seja, pelo prazer que encontram na prática lúdica. Falar do jogo é, muitas vezes, cair num labirinto de ambigüidades fatais. Divertimento e alegria se opõem à seriedade atribuída às coisas objetivas e produtivas. Entretanto, a realidade

de do jogo (*ludus*) nos revela que não há produção de bens materiais durante sua prática, mas deslocamentos de objetos e honras. Pensemos nos jogos de azar. Os bens, materiais ou não, variam constantemente de mãos, e jogo é lançado ao estado inicial da partida, situação que se repete infinitamente. Ademais, “o maior dos ganhos que se possa esperar do jogo será sempre inferior ao preço da luz que o ilumina” (Caillois, 1990, p. 11). Encontramos nessa idéia uma resistência do homem que joga (*homo ludens*) contra o *homem econômico* (Sombart, 1982), enjaulado numa noção utilitarista da vida.

A pura avareza não comercia nem joga; nunca arrisca. E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está só jogando (Huizinga, 1996, p. 59).

Com efeito, uma característica do jogo é não criar nenhuma riqueza, nenhum valor. Por isso se diferencia do trabalho ou da arte. No fim do lance, tudo pode e deve voltar ao ponto de partida, sem que nada de novo tenha surgido: nem colheitas, nem objetos manufaturados, nem obra-prima, nem capital acrescido. O jogo é ocasião de gasto total: de tempo, de energia, de engenho, de destreza e muitas vezes de dinheiro (Caillois, 1990, p. 25).

Da criança ao adulto que joga, a repetição não é enfadonha, ao contrário, ela é desejada como um atrativo que desafia o jogador a tentar novamente na busca de um melhor desempenho. Benjamin (1994) irá dizer:

A obscura compulsão de repetição não é menos violenta nem menos astuta na brincadeira que no sexo. Não é por acaso que Freud acreditava ter descoberto nesse impulso um “além do princípio do prazer”. Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida (p. 252-253).

Todo e qualquer jogo é regido pela incerteza e imprevisibilidade de resultados. Os jogadores, tendo em vista essa regra cósmica, devem estar muito bem preparados para que o jogo alimente esperanças de triunfo. Em contrapartida, as tensões do jogo afrouxariam e a atividade lúdica perderia seu encantamento inicial. Mesmo o malabarista mais renomado reconhece que todo treinamento corporal não garante uma performance infalível. Ele, assim como o público, tem certeza de que suas claves irão ao chão, e isso não interfere em nada na magnitude de sua arte.

O jogo seduz, é uma atração que absorve jogadores e espectadores. Esse envolvimento social nos indica a abertura de um espaço extra-cotidiano orientado por um tempo próprio e independente dos acontecimentos que o cercam. A sus-

pensão da realidade ordinária encanta jogadores e observadores sempre desejosos de refazer indistintamente o encantamento inicial e seguros de que nada será como antes. Está instaurada uma nova realidade de caráter ficcional regida por uma legislação própria que diz respeito apenas aos jogadores.

Os fundamentos do jogo tornam-se evidentes para quem joga e também para quem observa. As origens desses fundamentos remontam eras passadas, mas são tão contemporâneas quanto a tecnologia mais avançada. Passado e presente não são, nesse contexto, tomados como fases da evolução de uma suposta linha do tempo, são sinais de estruturas constantes, são pertencimentos humanos.

O jogo solicita do jogador habilidade, força física e psíquica. São, no entanto, tensões corporais inteiramente diversas daquelas envolvidas numa linha de montagem. Mas, além do uso produtivo e controlado das forças físicas, o trabalho industrial desvia a pessoa do produto obtido, enquanto o jogo lança o jogador na própria interioridade.

A imaginação é uma faculdade imprescindível ao jogo, tanto quanto sentidos bem-afuçados. Não basta “fazer de conta”, para que o jogo conduza os jogadores ao *arrebato* (Huizinga, 1996), é preciso encarnar as funções mágicas que se assume. Se uma criança coloca uma máscara de pirata significa que ela irá duelar até o fim contra os soldados ingleses. Em outros jogos, além dessa capacidade mimética, é importante que os sentidos estejam despertos. A visão num pega-pega é vital para que o pegador acompanhe os deslocamentos do perseguido. O olhar predatório, nesse caso, cria a tensão desejada para que um certo tipo de suspense tome conta do jogo tornando-o imprevisivelmente encantador. Da mesma forma, se vendarmos os olhos do pegador as tensões serão intensificadas para ambos os lados, exigindo do pegador extrema acuidade auditiva e dos demais um silêncio absoluto.

As tensões que brotam do jogo determinam um equilíbrio delicado entre o que é necessário para uma bela partida e o que deve ser evitado para que essa não seja interrompida ou destruída. Esse equilíbrio materializa-se por meio das tensões que os jogadores administram a favor do pleno desenvolvimento do jogo. Se as tensões não são administradas com precisão o jogo pode esfriar, desfazendo-se, ou então poderá explodir como conseqüência do descontrole emocional e físico dos jogadores.

Os diversos jogos presentes na natureza e nas mais variadas culturas foram organizados por Caillois (1990) em quatro categorias. Essas categorias são nomeadas da seguinte forma: *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*. A categoria *agon* envolve os jogos de antagonismo, as competições desportivas, os desafios de força e habilidade física. A segunda categoria é denominada de *alea*, uma referência ao uso latino para o jogo de dados. Essa categoria engloba os jogos de azar, cartas, loterias, apostas em

que o jogador é lançado à própria sorte não tendo qualquer controle sobre o andamento do jogo. A terceira categoria denomina-se *mimicry* e circunscreve os jogos miméticos, os jogos de faz-de-conta, jogos de mímica, jogos de disfarce, além de envolver uma série de brinquedos e objetos como máscaras, vestimentas, espadas, caixas, perucas e maquiagem. Podemos acrescentar as artes como jogos *mimicry*, especialmente as artes cênicas como o teatro, as danças dramáticas, a ópera, o baile de máscaras e o carnaval.

O teatro que faço surge do jogo dramático. Que jogo é esse que não se inclui nas Olimpíadas, mas que entre todos é o mais antigo jogo humano? Ele que é a cabeça e o coração da Comédia de Arte italiana, dos folguedos dramáticos populares, das correrias dos mamulengos, teatro da representação das guerras e colheitas das tribos africanas e brasileiras? Ele é tudo o que o teatro da simulação, morto e sobrevivo nas casas de mercado da arte, não pode alcançar: o jogo dramático é um exercício poético de e para liberdade (Lopes, 1989, p. 9).

A última categoria, *ilinx*, refere-se à vertigem e à náusea. A montanha russa, o carrossel, o tobogã, a roda gigante e tantos outros brinquedos encontrados no parque de diversões traduzem esse fascínio pelo risco e a busca pelo descontrole provocado pela vertigem.

Caillois (1990) nos esclarece sobre o teor meramente formal e aproximado dessas categorias que, por muitas vezes, combinam entre si e até se opõem. Não se trata de um juízo de valores ou de uma hierarquização dos jogos. Estes apresentam uma realidade complexa e intangível. Algumas combinações são observadas com facilidade, outras não. Quando crianças representam aviões em pleno vôo, efetuando manobras e produzindo sons de um motor, notamos claramente a presença da faculdade mimética (*mimicry*) na brincadeira. Se, por um momento, alguém propuser uma disputa entre os aviões (crianças) para saber quem alcançará em primeiro lugar determinado local, observaremos uma combinação entre *mimicry* e *agon*. Quando um piloto salta com sua asa delta na busca pela vertigem (*ilinx*) e não se equipa com o pára-quedas de segurança, ele joga com a própria sorte (*alea*), pois está consciente dos riscos que corre durante o vôo. Outro exemplo dessas combinações pode ser encontrado nos chamados esportes radicais como a patinação, o *rafting* e o surfe. Mesmo sendo jogos altamente técnicos e físicos (*agon*), apresentam um componente de incerteza e risco (*ilinx*). São jogos que

[...] consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico. Em todos os casos, trata-se de atingir uma espécie de espasmo, de transe ou de estontejamento que desvanece a realidade com uma imensa brusquidão (Caillois, 1990, p. 43).

A noção de oposição de forças é facilmente visível nos esportes de competição. Não menos evidente é a capacidade dos jogadores em interpretar personagens. Jogadores profissionais compreendem muito bem o papel e o significado que representam em cena (campo). O jogo mimético (*mimicry*) garante que jogos elementares se tornem um espetáculo mundial. A presença do público garante ao jogo esse *status* de espetáculo. Talvez o telespectador, tendo em vista os avanços da indústria televisiva, abra mão da presença física dos atores-jogadores, mas para estes o público é imprescindível, garante o tempero da encenação.

Existem personagens-espectadores de vários tipos: ingênuos, apaixonados, violentos e apáticos. Do mesmo modo, os personagens-jogadores multiplicam-se em estilos diversos. Ambos envolvem-se calorosamente em seus respectivos papéis até que o jogo acabe, momento em que estes são abandonados. A festa celebrada pelos vitoriosos apresenta-se como uma nova dramaturgia, solicitando novos jogos e papéis a serem encarnados. É também observável uma certa incapacidade de alguns jogadores e de muitos espectadores na administração das tensões provenientes do jogo. Muitos não percebem que se trata apenas de um jogo, de uma guerra fictícia e simbólica entre lados opostos de uma mesma força. Alguns, não poucos, ultrapassam o limite muito claramente estabelecido pelo seu papel como espectador, passando a protagonizar uma dramaturgia da violência. Esse descontrole dos “maus” jogadores coloca em xeque todo divertimento inerente ao jogo que: “Acima de tudo, contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. Evoca uma atividade que se realiza sem consequências na vida real” (Caillois, 1990, p. 9). Talvez a força da *liturgia olímpica* (Almeida, 2001) desorganize a consciência dos jogadores e da massa de espectadores.

A capacidade das técnicas sociais modernas para organizar manifestações de massa com um máximo de efeito exterior no domínio do atletismo não impediu que nem as Olimpíadas, nem o esporte organizado das Universidades norte-americanas, nem os campeonatos internacionais tenham contribuído um mínimo que fosse para elevar o esporte ao nível de uma atividade culturalmente criadora. Seja qual for sua importância para os jogadores e os espectadores, ele é sempre estéril, pois o velho fator lúdico sofreu uma atrofia quase completa. Provavelmente esta opinião é contrária à atitude popular atualmente dominante, segundo a qual o esporte constitui a apoteose do elemento lúdico em nossa civilização. Acontece que esta atitude popular está errada (Huizinga, 1996, p. 220).

Podemos falar de um jogo com traços particulares como é, por exemplo, o futebol brasileiro, desejado como futebol-arte. Evidentemente futebol não é arte, se tomarmos a figura de linguagem ao pé da letra. O conteúdo principal dessa expressão revela que o jogador constrói seu fazer não apenas com habilidades treinadas, mas sobretudo por meio de uma gestualidade própria que não pode ser

reproduzida. Muitas vezes nem mesmo o autor de determinada “evolução” é capaz fazê-la novamente. É a capacidade do jogador em expressar sentimentos e pensamentos que aproxima suas jogadas do fazer da arte.

No jogo dramático, não necessariamente da criança, é notório que o gesto é mais que um movimento ocasional e mais que um signo a ser decifrado. Ele é a expressão de uma totalidade: idéias, emoções, sentimentos e percepções do mundo. Mané Garrincha é um exemplo dessa atitude mimética e da capacidade irreverente e lúdica de desordenar os oponentes sem tocar nas regras estabelecidas. Ele era o autor de suas jogadas, um “artista” de uma ópera popular. Contudo, é esclarecedor não confundir com arte resultados estéticos ou expressão das paixões. A beleza, como a paixão, por si só não constitui poesia.

No teatro, como no esporte, a faculdade mimética preside um processo de criação voltado sempre para o outro. A brincadeira infantil é um território que abarca um tipo de jogo que denominaremos função mimética do jogo dramático (Lopes, 1989). O faz-de-conta e as imitações formam a base dos comportamentos humanos mais elementares e também da mais refinada expressão da linguagem.

A natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças. Na verdade, talvez não haja nenhuma de suas funções superiores que não seja decisivamente co-determinada pela faculdade mimética. Essa faculdade tem uma história, tanto no sentido filogenético como ontogenético. No que diz respeito ao último, a brincadeira infantil constitui a escola dessa faculdade. Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética (Benjamin, 1994, p. 108).

O JOGO E O GESTO NA HISTÓRIA RECENTE

A sociedade de corte, imersa num delicioso ócio, era absolutamente movida pelo divertimento. O caráter lúdico era evidente nas danças, concertos e mesmo nas vestimentas e perucas que vigoraram até meados do século XVIII (Huizinga, 1996). As artes e os artistas encontravam-se no fazer doméstico juntamente com os outros criados, com os artesãos, cozinheiros e soldados (Elias, 1995). Sua tarefa era recrear a nobreza durante os eventos, festas e jantares reais. Somente muito tempo depois a arte, afastando-se de sua natureza lúdica, torna-se uma atividade séria e comprometida com a utilidade de suas obras.

O jogo, no entanto, encontrava-se distanciado do corpo, ou ainda, ausente nas manifestações do gesto. O corpo e a expressividade do gesto estavam cons-

trangidos por convenções muito claramente definidas (Castiglione, 1997). O corpo era apenas um suporte para que os tecidos, mantos, chapéus, jóias e demais riquezas fossem ostentadas. O gesto eloqüente, tradutor das vontades e paixões da alma, encontrava-se subjugado por uma retórica fria e afetada.

Ora, o que podemos concluir sobre a ascensão destes movimentos entre aqueles constituídos como nobres? Devemos acusá-los indiscriminadamente de falsidade? Aqui poderei, de imediato e sem hesitar, responder com afirmação: sim, todos os nobres mentem! O ambiente onde eles vivem, denominado belo mundo, é uma perpétua mentira (Delsarte apud Randi, 1993, p. 57).

Os exercícios físicos assim como os banhos ainda não haviam sido preconizados pelos higienistas. Toda gestualidade da corte resumia-se em alguns pequenos gestos com os braços e com os dedos, além de algumas poucas danças de corte encadeadas com pequenos giros e saltitos moderados. Além disso, exercitar-se não era uma atitude digna da aristocracia. O trabalho manual e físico estava reservado aos servos.

Aliás, a importância atribuída pelos humanistas ao saber e à erudição contribuía para perpetuar o velho desprezo pelo corpo, do mesmo modo que o zelo moralista e o severo intelectualismo da Reforma e da Contra-Reforma (Huizinga, 1996, p. 218).

A nova classe em ascensão desde as navegações (Sombart, 1982), a burguesia, orientou-se, em sua busca pelo poder, pelos modos nobres do agir e do comportar-se em público. Os corpos que outrora vagavam lânguidos e sujos se endireitaram assumindo uma postura austera e irrepreensível. As cidades e suas ruas forradas de lama e excrementos foram limpas e drenadas (Corbin, 1987). Tomemos Paris como exemplo dessa transformação radical da sensibilidade e do pensamento sobre as cidades e o corpo. Ouviremos, em 1797, o seguinte discurso: “Paris, centro das ciências, das artes, das modas e do bom gosto, impõe-se como o centro do fedor” (Pierre Chavet apud Corbin, 1987, p. 41). Cerca de um século e meio depois (1939), Maurice Chevalier entoará a canção: “Paris será sempre Paris, a cidade mais linda do mundo”.

Somemos a essa realidade o caráter produtivo e econômico do século XIX e observaremos a falência do componente lúdico no corpo cotidiano, nas festas e nos jogos realizados livremente. Mesmo as crianças são vestidas de forma “adequada” e colocadas atrás dos cinzentos muros escolares. A tradição milenar das brincadeiras infantis é rapidamente substituída por práticas físicas orientadas pelo pensamento médico e higienista. As práticas corporais privilegiadas nesse momento estavam limitadas por regras impenetráveis e não podiam provocar qualquer atrati-

vo às crianças e jovens. A dança e os jogos eram substituídos por exercícios físicos monótonos e incapazes de qualquer iluminação. Evidentemente, alguns jogos e danças foram convocados como ferramentas dessa educação pueril. Mas, ao ser instrumentalizado, o jogo perde a função social que o compõe e, sem dúvida, o encantamento que provocaria. É como retirar da dança a música ou da pintura as cores e mesmo assim esperar que comovam.

Parece haver pouco lugar para o jogo no século XIX. Já no século XVIII o utilitarismo, a eficiência prosaica e o ideal burguês do bem-estar social (elementos que foram fatais para o barroco) haviam deixado uma forte marca na sociedade. Estas tendências foram exacerbadas pela revolução industrial e suas conquistas no domínio da tecnologia. O trabalho e a produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestiu roupa de trabalho. Assim, as dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico (Huizinga, 1996, p. 212-213).

JOGO E A EDUCAÇÃO DO CORPO

O jogo (*ludus*) é uma forma privilegiada da educação do corpo expressivo. Caillois (1990, p. 34) diferencia os jogos de caráter muscular (*agon*) daqueles mais cerebrais como o xadrez ou o jogo de cartas. Aqui, nos referimos aos jogos físicos (danças, acrobacias aéreas, jogos dramáticos), ou seja, jogos que evoquem inteiramente o corpo, suas sensibilidades e inteligências. Esses jogos provocam as tensões do corpo, conduzindo-o à plena expressão da vontade. No jogo ou no *estado de jogo* (Caillois, 1990) as tensões são legítimas e revelam aquilo que François Delsarte¹ nomeou como fundamento da expressão humana, a lei da correspondência: “Todas as funções do espírito possuem uma correspondência física. A cada função do corpo temos um ato espiritual como resposta” (Delsarte apud Porte, 1992, p. 259). Podemos traduzir esse pensamento como correspondências que o gesto, imerso na experiência lúdica, pode evocar nos domínios esparsos de um saber cósmico.

1. François Delsarte (1811-1871) nasceu em Solesmes, em um pequeno vilarejo ao norte da França. Seguiu, com a idade de 14 anos, para a capital, onde pôde aprofundar seus estudos de canto na Escola Real de Música e Declamação de Paris. Devido a uma condução irresponsável de seu talento, o jovem virtuose foi obrigado a encerrar prematuramente uma carreira inquestionavelmente brilhante, uma vez que teve sua voz, instrumento primeiro de seu trabalho, completamente danificada. Desde então, dedicou-se à fundamentação de um pensamento sobre a expressividade do corpo, revelada pela tríade voz-palavra-gesto (emoção-pensamento-vontade). Sobre a obra de François Delsarte consultar: *François Delsarte: une anthologie* (Porte, 1992); *François Delsarte: le legge del teatro* (Randi, 1993); *François Delsarte: personagem de uma dança (re) descoberta* (Madureira, 2002); entre outros.

Delsarte concebe esses estudos sobre a natureza e as correspondências que o gesto estabelece com o cosmos como uma filosofia da expressão poética do corpo. O jogo revela toda beleza e expressividade do corpo. Sinaliza também a musicalidade e a capacidade do corpo em encarnar demônios e deuses, mitos e outras formas híbridas.

A vivacidade e a graça estão originalmente ligadas às formas mais primitivas do jogo. É neste que a beleza do corpo humano atinge seu apogeu. Em suas formas mais complexas o jogo está saturado de ritmo e de harmonia, que são os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe. São muitos, e bem íntimos, os laços que unem o jogo e a beleza (Huizinga, 1996, p. 10).

No jogo as tensões físicas não podem ser fingidas ou afetadas, o que comprometeria imediatamente a efervescência de uma partida, de uma dança ou de uma representação teatral. Simular um jogo ou simular as tensões do jogo é arrancar dele o encantamento. Não nos referimos aos blefes, fintas, trapaças e infinitos truques que o jogador possa apresentar. Se a trapaça não é evidente, infringindo a legislação do jogo, este segue normalmente ou dilatará ainda mais a tensão dos demais jogadores e dos espectadores. Simular lances, comprometer o entendimento do oponente é fundamental em certos jogos. Os jogadores preferem os trapaceiros aos estraga-prazeres (Huizinga, 1996). O espaço e as regras estabelecidas num determinado jogo são muito bem definidas. Dentro desses limites o jogador é livre para criar situações novas e nunca antes imaginadas. O jogo é um espaço de criação ou, dito de outro modo, de arte.

Tomemos como exemplo jogos arcaicos de competição viril como os lançamentos, corridas e saltos. Lembremo-nos que

[...] a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, suscetíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. Trata-se sempre de uma rivalidade que se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, engenho), exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor, numa determinada categoria de proezas (Caillois, 1990, p. 33-34).

Dentre tantas possibilidades vamos escolher o lançamento de pedras. O objetivo do jogo é lançar a pedra o mais longe possível. Os jogadores, em plena igualdade de forças e condições, se preparam. Entram num estado de jogo cujas tensões físicas e espirituais se concentram numa única ação: lançar a pedra. O corpo não se move. A respiração é lenta e pesada. O olhar desloca-se numa linha magnética estabelecia entre um ponto imaginário no horizonte e a interioridade do jogador. Nada ou ninguém é capaz de romper esse magnetismo. O tempo e os

apelos cotidianos se dissolvem. É o jogador e somente ele quem determina o início e o ritmo da ação. Mesmo o pensamento não é invadido pelos ruídos exteriores à ação que se arma. O encantamento está instaurado. Espectadores constroem seus corpos até mais que os competidores. A respiração do público é suspensa. Em um segundo, o jogador contrai o espírito com toda vitalidade e a pedra está lançada: fim do jogo. Os resultados, de fato, pouco importam. Todo jogador sabe que está fadado a errar e perder. É uma lei cósmica do jogo.

Observemos que o lançador conseguiu reunir num só gesto natureza e cultura, o sagrado e o profano. Naquele instante ele se vestiu de um semideus, um Hércules a serviço da justiça, da honra e da verdade. Um jogo arcaico e elementar foi escolhido como celebração dos deuses, pois não é a complexidade do gesto que o qualifica, mas o estado espiritual e o envolvimento do jogador.

O FIM DO JOGO

Diante desse quadro apresentado, observamos o declínio da atitude lúdica nas práticas corporais. O esporte, como o teatro e a dança, torna-se, tanto para o profissional como para o amador, um trabalho árduo e sério. Na verdade, pouco se joga em relação ao treinamento que se realiza. O treino é como um ensaio sem o público, não ilumina, é um simulacro separado da realidade social, norteados por padrões definidos por ciências que desprezam o espírito lúdico e a natureza ambígua e contraditória do corpo. Práticas corporais como a capoeira, o circo e as artes guerreiras (lutas), localizadas do campo da expressão dramática, também perdem o encantamento original. Mesmo a dança, entendida por Huizinga (1996, p. 184) como “[...] a mais pura e perfeita forma de jogo”, também sofre essa mutação, sendo visualizada como exercício físico ou ginástica, sendo colocada na lógica das competições esportivas.

A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte (Isadora Duncan apud Garaudy, 1980, p. 57).

Não desejamos, como os autores que nos iluminaram, fazer um julgamento de valores. Trata-se de um posicionamento conceitual sobre a natureza do jogo presente nas práticas corporais. O jogo não tem objetivo, é uma prática de divertimento e integração social e cósmica. O encantamento do jogo serve apenas ao prazer dos jogadores e só pode ser criado na negação do trabalho. Tudo isso é, paradoxalmente, muito sério e essencial para o desenvolvimento “saudável” de uma sociedade. Huizinga parece prever: “Já há muitos anos vem crescendo em

mim a convicção de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve" (1996, prefácio). O jogo tem um força bem maior do que a nossa percepção é capaz de notar. Benjamin (1994, p. 110) aponta que os resultados obtidos no jogo dos astros (astrologia) não podem ser superados pelo astrônomo, apesar de toda precisão dos seus instrumentos de observação. Ao jogar, é possível estabelecer uma ligação com o universo incognoscível (Huizinga, 1996). Também a linguagem é fruto de um certo jogo mimético:

A linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *medium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetraram tão completamente, que ela se converteu no *medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem as suas antigas forças, no correr da história (Benjamin, 1994, p. 112).

As primeiras histórias, as primeiras alocações, as primeiras leis foram em versos: a poesia foi descoberta antes da prosa; devia Ter sido assim, visto que as paixões falaram antes da razão. O mesmo aconteceu com a música: a princípio não houve outra música além da melodia, nem outra melodia além do som diversificado da palavra; os acentos formavam o canto, as quantidades formavam o compasso, e falava-se tanto através dos sons e do ritmo quanto através das articulações e das vogais (Rousseau, 2003, p. 148).

Os jogadores, na verdade, vestem-se de consumidores. Passam mais tempo se equipando do que jogando. Não se aprende a jogar nos santuários do consumo. O uso de determinadas grifes não é garantia de boas jogadas. Somente o jogo realizado no espaço extracotidiano é capaz de preparar o jogador para belas manobras. Ao jogar é preciso administrar tensões e oposições corporais, leis fundamentais da retórica silenciosa do gesto. Evidentemente os jogadores não precisam de lições. Eles reconhecem sem esforço a seriedade quase sacra de um jogo. O problema surge quando o jogo (*ludus*), ao ser pervertido pelo mercado, não é capaz de encontrar espaços de expressão, limitando-se a um treinamento físico esvaziado de sentido e desligado da consciência coletiva. Parece-nos que o narcisismo tem conduzido a sociedade e seus jogadores a formas únicas de expressão lúdica como os jogos de guerra. O homem que não joga ou, que joga sozinho, é incapaz de tolerar a casualidade da vida. Esse simulacro de jogador mantém-se num estado de *infância cultural* (Almeida, 1994)² e acaba, numa possível derrota, aniquilando coi-

2. Conforme Almeida (1994, p. 27-28), "[...] infância cultural é uma metáfora que uso para um conjunto de estados sociais e psicológicos, tais como: interação com produtos da indústria cultural de

sas, objetos e pessoas que estejam ao seu redor. Não raramente, também acabam com a própria vida que assume, nesse instante, um valor relativo.

Talvez, hoje, estejamos no limiar de uma substituição do espírito de jogo por uma realidade ainda oculta nos jogos eletrônicos. O corpo no jogo eletrônico é colocado à parte, comportando-se de uma forma diversa daquela que experimentamos, inclusive nos jogos de infância. O jogador de “simuladores da realidade” também sofre tensões, para ele o jogo é extremamente real. No entanto, ele não é capaz de administrar as tensões ou de relaxar. Esse jogador movimenta apenas as pontas dos dedos e acaba por acumular tensões que progridem até o descontrole quando, inclusive, o próprio objeto intermediário do divertimento (a máquina) pode ser destruído, encerrando definitivamente a possibilidade de novas jogadas. A realidade simulada nos *games* apresenta-se limpa e acabada. Bem sabemos, em contrapartida, que a imaginação é infinitamente superior à percepção dos sentidos. Esses jogos eletrônicos, extremamente privilegiados contemporaneamente, podem ser tomados como expressão de uma certa transformação ou declínio da faculdade mimética. Benjamin (1994) aponta uma preocupação histórica quando se refere à modernidade como um período em que as correspondências das semelhanças são pouco percebidas. E bem sabemos que a faculdade da percepção das semelhanças é energia decisiva para a nossa necessidade de exteriorização por meio da linguagem falada e gestual.

A gestualidade do jogador volta para um esquema primário de expressividade. As alternâncias de soluções imprevistas que ocorrem nos jogos como os conhecemos até então estão sendo substituídas pelas limitações da máquina em relação às tecnologias do corpo. Os jogos, assim como a arte, perdem o *status* promovido pela casualidade entrando no território das probabilidades controladas.

Percebemos que deformações de ordem ética e estética estão em andamento. Não sabemos como a inteligência engendrará soluções para as deformidades que percebemos nessa passagem. Podemos olhar para a arte, o jogo e o amor

maneira singela, repetitiva. A necessidade de sempre ver/ouvir o mesmo; absorção imediata e ingênua das novidades culturais, principalmente as de grande divulgação, e o conseqüente abandono quando a estimulação mercadológica diminui e a moda passa; rejeição a coisas da cultura que demandem esforço de entendimento, sensibilidade ou atenção, como filmes ou textos considerados difíceis ou complexos; insegurança e medo ante objetos da cultura que não se apresentem já legitimados e autorizados pelos produtores de opinião ou pelo mercado. Dificuldades em ter uma visão pessoal, levando à busca de juízos de autoridade ou a defender-se em conceitos opacos como: elitista, popular, moderno, pós-moderno, conservador, progressista, avançado, de vanguarda, atual etc., que produzem no usuário certa sensação de segurança intelectual”.

como expressões da beleza, da alegria e do prazer cujos princípios vitais podem estar condenados. Observamos que o corpo ou a presença viva do outro, espectador, parceiro ou amante, já não é imprescindível para que o “encontro” se realize. A constatação dessa realidade não reflete um posicionamento nihilista ou mesmo de resignação, é bem o contrário.

Não seria possível acompanhar os companheiros musicistas, os atores e os funâmbulos? Evidentemente não nos referimos aos técnicos formados à luz da rigidez e da seriedade que desfazem a natureza lunar da prática poética. Imaginamos essas figuras na antiguidade, quando vagavam à deriva. Não seria possível aceitar de bom grado a deliciosa condição que se oferece de um saber supostamente ingênuo e desprovido de utilidade?

O fim do jogo aproxima-se. É preciso não perder o ritmo da partida. Encerraremos, mantendo sempre em vista o espírito lúdico, por meio dos versos iluminados do poeta Arkadis:

Desta vez é uma peça com cantos; cada qual tem o seu papel, ou quase. Trouxemos as máscaras antigas. Chama-se o círculo de giz, vem-nos dos chineses. Naturalmente nós a representamos em forma modificada. Camaradas, é uma honra para nós diverti-los depois de um debate difícil. Esperamos que sejam da opinião que a voz do velho poeta ressoa igualmente bem à sombra dos tratores soviéticos. É um erro misturar vinhos diferentes, mas a antiga sabedoria e a nova casam admiravelmente. Agora, espero que vão dar-nos a todos alguma coisa para comer, antes de começarmos. Isso dá forças (Brecht, 2002, p. 49-50).

Physical education in check: body practices, expression and art

ABSTRACT: The considerations made in this article are supported by the studies of Huizinga (1938) and Caillois (1958). Game (ludus) can be defined as basis for human expressivity. Game is completely wrapped in historical materiality which permeates different fields from science to art, from nature to culture. This leads to reflections on the relation, established by the various dimensions of game, among art, body practices and physical education.

KEY-WORDS: Game; physical education; body expression; art.

Educación Física en jaque: prácticas corporales, expresión y arte

RESUMEN: Los estudios clásicos de Huizinga (1938) y Caillois (1958) nos permiten imaginar el juego (ludus) como fundamento de la expresividad humana. El juego es enteramente revestido de materialidad histórica que se extiende por campos diversos de la ciencia hasta el arte, de la naturaleza a la cultura. Esta comprensión nos conduce hacia reflexiones acerca de las relaciones que el juego, en sus distintas dimensiones, establece entre arte, prácticas corporales y educación física.

PALABRAS CLAVES: Juego; educación física; expresión del cuerpo; arte.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A liturgia olímpica. In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRECHT, Bertold. *O círculo de giz caucasiano*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASTIGLIONE, Baldassare. *O cortesão*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.
- COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise Bertuzzi (Org.). *Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.
- ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995, 150 p.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LOPES, Joana. *Pega teatro*. Campinas: Papyrus, 1989.
- MADUREIRA, José Rafael. *François Delsarte: personagem de uma dança (re)descoberta*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2002.
- PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1999 (coleção Os pensadores).
- PORTE, Alain. *François Delsarte: une anthologie*. Paris: IPMC, 1992.
- RANDI, Elena (Org.). *François Delsarte: le legge del teatro – Il pensiero scenico del precursore della danza moderna*. Roma: Bulzoni, 1993.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaio sobre a origem das línguas*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOMBART, Werner. *El Burgués*: contribución a la historia espiritual del hombre economico moderno. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

WOOD, Ellen Meiksins. *As origens do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Recebido: 2 jun. 2005

Aprovado: 31 jul. 2005

Endereço para correspondência

José Rafael Madureira

Rua José Lório, 44

Sousas-Campinas/SP

CEP 13105-016

O JOGO DA IDENTIDADE BOE

A EDUCAÇÃO DO CORPO EM RELAÇÕES DE FRONTEIRAS ÉTNICAS E CULTURAIS*

Dra. BELENI SALÉTE GRANDO**

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat)

E-mail: beleni@brturbo.com.br

RESUMO

O jogo no contexto da aldeia de Meruri, entre os Bororo, foi analisado a partir dos dados da pesquisa etnográfica realizada em 2001, com o objetivo de compreender como se estabelecem as relações entre diferentes maneiras de ser a partir das práticas corporais. As diversas formas de o "futebol" se apresentar como prática social, apontam para as complexas relações que o jogo potencializa em espaços de fronteiras étnicas e culturais. Seu caráter polissêmico e intercultural possibilita visualizar as dimensões complexas e contraditórias em que se dão a educação do corpo boe e a relevância que a corporalidade assume para a compreensão de uma cultura indígena específica.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; futebol; educação intercultural.

* Este estudo resulta do trabalho etnográfico (Mauss, 1993) desenvolvido em 2001, na Aldeia Bororo, Território Indígena de Meruri, localizado a 400km de Cuiabá, durante a pesquisa de doutorado em educação: Corpo e Educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2004.

** Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura – Unemat/Cáceres-MT.

Boe é a autodenominação do povo Bororo que já foi a maior etnia do Centro-Oeste brasileiro e atualmente não chega a 2.000 indivíduos. Amplamente conhecido por meio da antropologia de Lévi-Strauss (1993), vem sobrevivendo “a duras penas” (Viertler, 1990) desde a chegada do primeiro bandeirante paulista, em 1675. O encontro oficial foi em 1716, quando com o ouro criou-se o Arraial de Cuiabá, em 1719. Desde então, as “guerras justas” foram sistemáticas contra o Bororo em luta pela defesa de seus territórios.

A história do contato com esse povo entrelaça-se com a história dos municípios de Cuiabá, Cáceres, Poxoréu, Rondonópolis, General Carneiro, entre tantos, e insere-se no contexto nacional (Ribeiro, 1997), permeada por valores que sustentavam e sustentam a “cultura ocidental” hegemonicamente cristã, capitalista e branca. Esta embasa as relações autoritárias e etnocêntricas estabelecidas historicamente com os grupos étnicos diferenciados genericamente definidos como índios, negros e caboclos.

Neste texto, pretendo dialogar com um conceito de jogo que se constrói nessas relações, em que diferentes formas de ser e de educar marcam o corpo e possibilitam a constituição das identidades coletivas e individuais desde a infância. O jogo aqui explicitado é o das relações interculturais que passam pelo saber da Educação Física, mas que permeiam as práticas sociais cotidianas na aldeia de Meruri, onde os salesianos criaram a escola e procuram educar os bororo para a integração com a sociedade envolvente, há mais de um século (Vangelista, 1996).

A escola indígena, que atualmente já conta com professores indígenas¹, mas ainda é gerenciada pelos salesianos, é um espaço de fronteira² onde os saberes tradicionais bororo estão em constante relação com os saberes tradicionais da educação escolar e da própria Educação Física. Numa relação também intercultural entre a cultura bororo e a cultura da escola, o jogo mais marcante é o jogo que

-
1. Os professores se habilitam em nível médio no Projeto Tucum (1996-2001), junto com mais 10 etnias, e atualmente se habilitam em nível superior no Projeto 3º Grau Indígena/Unemat (2001-2005). Nesses cursos, fui professora das disciplinas de Educação Física (desde 1995) numa perspectiva de educação intercultural visando atender às particularidades e interesses de cada comunidade indígena e em cada aldeia. Neste trabalho, pude constatar a presença do futebol, em mais de 30 etnias, como prática mediadora em relações de fronteiras culturais e étnicas, realizada dentro e fora das aldeias. Em Meruri, no trabalho de campo realizado entre maio e agosto de 2001, essa prática, complexa e contraditória, adquiriu diferentes dimensões que serão apresentadas de maneira mais sucinta neste texto.
 2. O termo fronteira remete a Tassinari (2001), que compreende o espaço escolar indígena como um ambiente de mediações entre diferentes culturas que entram em relações de “fronteiras étnicas e culturais” (Barth, 1998).

explicita os conflitos dessas culturas e possibilita uma mediação para que a educação do corpo boe seja garantida e que as crianças e jovens possam continuar a se identificar como bororo e interagir com a sociedade envolvente.

Nesse contexto complexo de relações interculturais, cujas dimensões simbólicas entre as culturas bororo e salesiana e a “regional/brasileira” se entrecruzam como fronteiras fluidas típicas das culturas, a pesquisa de campo realizada, em 2001, identificou a educação expressa no corpo e a constituição das identidades dos participantes da festa de comemoração dos 25 anos de conquista definitiva do Território Indígena de Meruri, resultado do assassinato do diretor da missão e de um bororo. A festa, possibilitada pela *communitas*³ (Turner, 1974) composta por salesianos e bororo, viabilizou que as práticas corporais fossem vivenciadas sem o controle do olhar vigilante do corpo, e transformou-se no ápice da “educação do corpo” – técnicas e estéticas corporais com as quais a pessoa se constitui. Nessa festa pude compreender as dinâmicas estabelecidas pelos bororo para se constituírem como grupo étnico e como pessoas.

Não é, portanto, por acaso que na festa, além do Ritual de Nominação (“batismo” bororo) e das danças tradicionais (Toro e Jure), o futebol ocupe um lugar de destaque, organizado como torneio entre os times da comunidade, com a integração⁴ de alguns jogadores visitantes/missionários. No futebol, como no Ritual de Nominação, a integração de alguns não-índios aos clãs bororo (tornando-se parentes) acontece aos times da aldeia, geralmente organizados a partir de relações de parentesco.

As festas “religiosas” em diferentes grupos étnicos, como grandes eventos, agregam novos elementos aos rituais tradicionais e possibilitam muito mais que redimensionar simbologias e proporcionar alegria e prazeres com comidas, danças,

3. “[...] A condição de membro de um grupo submete o indivíduo à estrutura e aos conflitos inseparáveis da diferenciação estrutural. Contudo, [...] existe a distinção entre estrutura e *communitas*, encontrando expressão simbólica nos atributos culturais de liminaridade, marginalidade e inferioridade. [...] juntos, constituem a ‘condição humana’, no que diz respeito às relações do homem com seus semelhantes. [...] a *communitas* [...] consiste em uma relação entre indivíduos concretos, históricos, idiossincráticos. Estes indivíduos [...] defrontam-se uns com os outros [...] [Num] confronto direto, imediato e total de identidades humanas, [...] cujas fronteiras coincidem idealmente com as da espécie humana. No entanto, a espontaneidade e a imediatidade da *communitas*, opondo-se ao caráter jurídico e político da estrutura, podem raramente ser mantidas por muito tempo” (Turner, 1974, 158-160).

4. Neste texto, a análise do sentido do jogo é privilegiada em detrimento da análise do futebol como esporte, em virtude dos dados coletados na pesquisa realizada em Meruri e pela particularidade desta. No entanto, para refletir sobre a influência desse esporte no processo de integração dos povos indígenas do Brasil, ver Grando e Hasse, 2002.

músicas etc. Tassinari (2003, p. 303-304) constata que na festa Karipuna “se pode visualizar de forma alegre e dinâmica aquilo que é difícil de encontrar em outros momentos da vida do grupo, pois é na festa que a ‘sociedade’ karipuna toma corpo”. A festa, como ocorre em momentos comemorativos em que o jogo é vivenciado, associa diferentes elementos que se conformam num espaço social singular concorrendo para a compreensão das relações entre os participantes. Como um grande ritual que passa por diferentes momentos e práticas, ela pode configurar-se como importante momento de “fabricação do corpo” (Viveiros de Castro, 1987), de formação da pessoa. Nesse contexto, o jogo é uma forma de expressar esta educação marcada no corpo; entre os bororo foi usado como estratégia dos mais velhos para educar os mais jovens e possibilitar-lhes a identidade coletiva bororo.

Na pesquisa, constatei que o jogo, mesmo quando jogado em situações de competições entre os bororo e os não-índios, embora carregue consigo a tensão característica do esporte/futebol, ainda assim é um jogo de mediação intercultural necessária à constituição da *communitas*, como ocorreu na festa. Mas esta, assim como o jogo de futebol realizado fora da aldeia, traduz as relações conflitivas entre bororo e *braido* (não-índio) vividas no cotidiano e as dimensões que essas relações trazem para as transformações sofridas na educação tradicional e nas práticas corporais.

Assim, mesmo sendo o futebol um esporte da sociedade envolvente, traduz outros sentidos e significados como jogo apropriado e vivenciado como estratégia para uma educação intercultural bororo, garantindo o que Mauss (1969) afirma ser a educação que não se separa da instrução.

Visando explicitar as dimensões complexas e dinâmicas estabelecidas em relações de “fronteiras étnicas e culturais” (Barth, 1998), neste texto privilegiarei as relações de educação mediadas pelo jogo no cotidiano de Meruri.

O JOGO DO TEMPO DA CRIANÇA EM MERURI

A corporalidade, como afirma Lopes da Silva a partir dos estudos de Seeger et al. (1987), deve ser “entendida também como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas” (2002, p. 40).

Em Meruri, a imagem de crianças brincando faz parte do cotidiano da aldeia. Muitas se reúnem fora do horário de aulas, em espaços longe de suas casas, como na área que circunda a igreja e a missão e que fica num espaço aberto com uma área cimentada onde podem jogar bola-de-gude, rouba-bandeira (chinelo), pega-pega, desenhar (com uma pedrinha) etc. Durante esses momentos de reunião de

crianças, é comum que uma delas traga consigo uma criança menor que está sendo cuidada. Para que esta participe do jogo, as outras se revezam no cuidado da criança de colo.

Desde pequenas, as crianças são cuidadas pelo pai, pela mãe, pela avó ou por uma criança maior que pode ser irmã ou tia (de ambos os sexos). Algumas mães trabalham na missão e estudam, sem tempo durante o dia; a responsabilidade sobre os menores é dividida entre os irmãos mais novos ou tios, que devem alimentá-los, dar-lhes banho, passear e brincar com eles. Como afirma Nunes (2002, p. 73), acompanhando outras crianças, irmãos e parentes mais novos ou mais velhos, a criança estará desenvolvendo “suas habilidades, suas invenções, seus conflitos, suas descobertas, seus medos, seus modos de perceber, sentir e reagir aos outros”.

Os diversos tempos da vida não se separam uns dos outros, pelo contrário, integram-se assumindo as características de fenômeno totais, apresentam-se, sempre, com significado (Crespo, s.d.). Nos diferentes tempos da criança, ela assume responsabilidades perante a família e a comunidade/escola, descobrindo seu tempo de brincar e aprender com outras crianças. Estas participam de todas as atividades dos adultos, sempre acompanhando os pais (geralmente a mãe) ou uma parenta mais velha. Nessas atividades, encontram sempre maneiras de se divertir com o que há de disponível no espaço.

No cotidiano da aldeia, quando não há práticas coletivas, no final da tarde, como as ligadas à tradição cultural, horário em que a comunidade faz suas danças no bororo (pátio ritualístico), as crianças de diferentes idades e de ambos os sexos reúnem-se para jogar bola. Brincam em todos os momentos, acompanhando os adultos, outras crianças ou na escola.

[...] as crianças vivem uma permissividade quase sem limites, são onipresentes na aldeia e nas áreas circundantes, e punições quase não acontecem [...]. E é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. [...] o que pode parecer caótico e sem regras, obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e dele vão tomando consciência (Nunes, 2002, p. 71-72).

Observei em Meruri que meninos e meninas brincam com brinquedos que receberam de presente numa visita à cidade, quando acompanhavam as mulheres na preparação dos ornamentos para a nominação; que uma criança de dois anos tem em sua cabacinha o jogo de imitar os movimentos do chefe de cabaças – chefe ritualístico que coordena as danças cantando e tocando um par de cabaças específicas para o ritual; da mesma forma que na dança imitam os adultos no final das filas

sem serem corrigidas ou orientadas, assim como ocorre no jogo de futebol do final da tarde, quando joga com seus parentes mais velhos (irmãos, irmãs e tios). No brincar da criança, o riso é a regra e, em geral, elas mudam conforme o contexto e com que se joga.

É freqüente a chegada dos seminaristas salesianos para as gincanas e festas comemorativas na aldeia. As crianças participam livremente com seus parentes adolescentes e jovens, até os adultos participam.

O destaque para as relações de jogo entre as crianças, os jovens e os adultos ocorre no “futebol em família”, pois que no final da tarde se reúnem os familiares em redor das casas ou no campo onde os adultos jogam nos fins de semana e feriados. Esses jogos de fim de tarde são importantes momentos de integração entre os familiares em que são permeadas as relações de autoridade e de hierarquia presentes na tradição cultural. Mesmo quando não aparentam diferenças nos movimentos, percebe-se que as crianças, ainda não tendo a compreensão do respeito que devem a estas relações, são ensinadas nos dribles e nos jogos de linguagem, provocando risos. Crianças e adolescentes correm, chutam e podem atirar-se na grama para descansar e voltar ao jogo quando se sentirem motivados. As disputas da bola e dos times – que não têm número, sexo ou idade de atletas definidos – são motivos de graça e de desafio dos limites de cada um.

Nesse jogo, assim como no que acontece nos fins de semana entre os adultos em que os adolescentes e jovens são integrados, não se privilegiam regras nem se exige performance dos participantes. Mas é nesse contexto que os mais velhos vão educar os mais jovens ao cumprimento de regras de comportamento, de horário e responsabilidades com os companheiros, com o cuidado com o que é de todos e também a ceder aos que, por direito na estrutura clânica e de parentesco, devem ficar em campo.

O futebol organizado nos cinco times da aldeia e que ocorre por sorteio nos fins de semana e feriados é uma estratégia educativa significativa entre os jovens e adultos do sexo masculino, na ausência de atividades tradicionais de caça, pesca e rituais em Meruri. Nesse jogo o jovem aprende a ser bororo, a comportar-se como bororo tanto na relação com outros bororo quanto nas relações de fronteiras. Presenciei a rebeldia de um adolescente e um conflito entre jovens sendo repreendidos com as punições no jogo.

O jogo, antes de ser um esporte, é uma prática social significativa da qual não só os jogadores participam, mas toda a comunidade que de suas casas acompanham e interferem nas relações que ocorrem durante sua realização. Se um time chega mais tarde, se alguns jogadores não aparecem por ser esse jogo uma “brincadeira entre os companheiros”, todos se envolvem nas normas que se deve ter, não

no jogo em si, mas nas relações de compromissos que os mais jovens e os parentes devem uns aos outros.

É dessa prática social cotidiana que as crianças, assim como imitam as danças e outras práticas corporais, imitam o jogo de futebol de seus parentes. Essa prática também se traduz em educação na escola que se propõe intercultural. A seguir, apresento como essa prática aconteceu em duas aulas de Educação Física no contexto da aldeia, como uma forma de explicitar as relações estabelecidas e as maneiras de educar que permeiam o jogo, ou os jogos que perpassam pelo futebol bororo.

O JOGO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Na escola, o jogo de futebol acontece como aula de Educação Física e tem por objetivo, segundo um dos professores, proporcionar aos alunos um momento de socialização e ludicidade. A decisão do jogo é do professor que, durante a semana, abstrai meio período para as aulas de Educação Física, concedendo-o ao jogo. Observei no contexto da escola, entre alguns professores, que a punição da turma pelas brigas, não obediência e não cumprimento de tarefas, era tirando-lhes o dia de brincar, o jogo. Decisões semelhantes são recorrentes em inúmeras escolas públicas desse país, isto é, o movimento fora da sala é o prêmio pelo não-movimento dentro dela. Numa ocasião, uma das crianças comentou que não teriam aulas de Educação Física na semana porque o professor ficou chateado com as brigas que ocorreram entre os alunos da turma.

Vale destacar que na cultura bororo, como ocorre em algumas outras etnias, a autoridade, no sentido dado por Mauss (1969), é constituída nas relações cotidianas e consolidada pelos mais velhos que a legitimam, sendo respeitada em todas as instâncias. Assim, a educação se dá para além da escola, mas, nesta, o papel do professor tem uma dimensão mais complexa do que a instrução prevista tradicionalmente em nossas escolas, tanto que o professor, na maioria das escolas indígenas, é sempre uma indicação da comunidade que lhe concede essa autoridade.

[...] para os índios, um ser humano será tanto mais belo quanto for pleno e amadurecido o seu senso de responsabilidade, seja em relação a si mesmo, aos seus próximos ou aos outros seres que o rodeiam. Por esta razão, a beleza não constitui prerrogativa dos jovens, naturalmente aquinhoados por uma etapa de vida favorável ao vigor e à integridade física (Viertler, 2000, p. 163).

É comum entre os boe que uma pessoa comece uma ação e que, mesmo que esta não seja aprovada por todos, receberá o apoio para concluí-la como um direito, pois acredita-se que mesmo que venha a ser uma ação que não resulte em

algo bom, servirá para que haja o aprendizado. A educação é sempre de responsabilidade de todos.

A aula geralmente ocorre na sexta-feira ou na véspera de feriado. Os jogos de futebol das crianças, presenciados e observados em Meruri, foram realizados com as duas turmas de segunda e terceira séries e ocorreram após o lanche até o final das aulas, no período matutino. Os dois professores saíram e retornaram das salas de aulas com as crianças no mesmo horário.

Com isso, um ficou com as crianças no campo da escola e outro no campo oficial da aldeia. Eles são adultos que jogam futebol nos times da aldeia. As outras três professoras não saíram com suas crianças para aulas fora da classe, durante o tempo em que estive na aldeia.

DO JOGO DE FUTEBOL DA SEGUNDA SÉRIE

a) Divisão dos times

Os dois times organizados com os alunos da 2ª série foram compostos pela maioria de meninos (oito) com participação das meninas (seis). Um time ocupou o lado de baixo e outro o lado de cima do campo – o professor referia-se aos times como: de baixo e de cima⁵.

Esse campo (a) é gramado, não tem limites visivelmente demarcados nas laterais e no fundo, mas é delimitado pelas duas traves de madeira (feitas com três caibros). Não possui redes e está localizado entre a extensão da escola e a cerca da missão, ocupando a área lateral da escola, um espaço “ocioso” entre a escola, a missão e a cerca que a delimita em direção à mata, caminho que vai dar no rio e no morro após ele. Sua posição é perpendicular em relação ao rio e à posição do prédio da missão.

O jogo dos menores ocorreu sem nenhuma briga ou divergência. O professor definiu o time de baixo e o time de cima – divisão do campo que aqui será considerado o argumento do professor, isto é, de baixo em relação ao rio, de cima, em relação à aldeia.

5. Essa nomenclatura também apareceu durante a observação dos jogos de futebol dos adultos e em diferentes campos na aldeia e fazem sentido se considerarmos a própria estrutura dessa sociedade. A sociedade bororo é estruturada com base na formação de sua aldeia, em duas metades clônicas: Ecerae e Tugarege, cada uma correspondente a um semicírculo de choupanas (casas) que se completa num círculo em volta da casa-dos-homens (Baito). Cada metade divide-se em quatro clãs garantidos pelas mulheres. E essa estrutura física localiza-se com o curso do sol e em direção ao rio. Essa dinâmica também permeia as formas de nominar os espaços de jogo.

b) Desenvolvimento do Jogo

Durante o jogo, o professor foi o juiz. Apitava as saídas de bola, os gols e as faltas, definindo se a bola era do time de cima ou do time de baixo. Enquanto o jogo desenrolava-se, duas meninas começaram a brincar na grama do campo. Logo em seguida, as outras também se integraram ao jogo de arrancar a grama com as mãos fazendo montinhos. Quando uma resolveu pegar os montinhos das outras e espalhá-los, iniciou-se uma outra fase: as crianças dividiram-se em dois grupos e disputavam quem conseguiria mais grama para jogarem umas nas outras (uma “guerra” de grama), muito alegres; até que uma se levantou e voltou a jogar bola sendo seguida por outras, ficando somente uma a juntar os montes espalhados; em seguida, voltaram algumas para “roubar o monte” guardado na camiseta. Rolavam e riam na grama. O jogo de futebol continuava. Uma menina reclamou que queria a bola, logo fica instituído pelo professor que a falta tem que ser cobrada pelas meninas. Elas entraram no jogo para assumir seu novo papel, garantir a validade do gol, umas mais interessadas, outras menos. Dentre os meninos, uns aceitaram com naturalidade chamando as meninas para os passes, outros continuaram jogando sozinhos. Ocorreu que um time fez mais gols e, com isso, outra regra é instituída: para valer o gol, uma menina tem que ter participado do lance senão o gol será anulado. Um time (o de baixo) é o dos menores e os meninos substituem-se na função de goleiro para garantir que no conjunto consigam fazer ou evitar gols. Isso ocorreu no momento de cobrança de falta contra eles e também quando ocorreu o mesmo ao seu favor.

Entre as crianças que jogavam futebol na segunda série havia duas (um menino e uma menina) que usavam a pintura facial clânica⁶.

c) Comemoração do gol

A comemoração não tem a ênfase que observamos num jogo entre crianças urbanas. É como se o gol fosse atingir o resultado esperado, o time fica satisfeito e continua o jogo sem mudanças significativas no ritmo, que somente é alterado de acordo com o cansaço. Com gol ou sem ele, o jogo vai se desenvolvendo até que chega ao final do tempo previsto para a aula, sem grande diferença. Percebe-se, contudo, uma satisfação maior quando acabam em empate, os times são mais bem

6. A pintura facial é uma marca da identidade clânica. Em outros tempos era também uma forma das mães, avós e tias maternas cuidarem das crianças (com um sentido de saúde também) e aprimorarem suas técnicas de pintura.

distribuídos, é como se as “duas metades”⁷ se complementassem para que o “ritual” fosse bonito.

O professor bororo não ensina técnicas ou sugere posições no jogo, não chama atenção das crianças quanto ao desempenho, quanto à atitude em relação ao colega, nem ao jogo. Sua postura é tranqüila e as crianças se envolvem com o jogo com muita espontaneidade. Usa um termo “não é vau” (ou algo semelhante que tem o sentido de que o comportamento não foi válido de acordo com a regra que ele estabeleceu como válida), assim as crianças vão adequando seus comportamentos à avaliação do professor e aprendem as regras do jogo ali instituídas. O professor e também as crianças geralmente estão de chinelos de borracha, mas, se estes atrapalharem os movimentos, são deixados ao lado do campo.

Uma das meninas não participou do jogo de futebol nem entrou no jogo da grama. Contudo, não observei em nenhum momento preocupação por sua opção de ficar de fora das brincadeiras, nem por parte dos colegas, nem do professor.

DO JOGO DE FUTEBOL DA TERCEIRA SÉRIE

a) Divisão dos times

Sobre a forma de dividir a turma, ora o professor destacou dois alunos e estes, por sua vez, escolheram os colegas, formando cada qual seu time, começando pelos que consideram melhores no jogo, ora fez uma fila (coluna), e dividiu as crianças para um lado e para o outro. Quando sobrava uma criança, ela era incluída no time considerado mais “fraco”. Este time poderia ser o que foi formado por um número menor de meninos; ou um time com desvantagem em número de meninos e meninas considerados mais habilidosos; ou um time em que predominassem as crianças menores; ou ainda, o time constituído em sua maioria por meninas, numa turma em que os meninos predominassem em número e habilidades no jogo.

No time da terceira série, o professor procedeu à organização do time, dividindo-o entre meninos e meninas na tentativa de o jogo ficar mais equilibrado,

7. As metades clânicas constituem-se ritualisticamente como complementares e com obrigação de Mori, Segundo Viertler (1991, p. 218), este termo significa “alimento, nomes, enfeites e privilégios de propriedade estritamente individual, obtidos pelo membro de um clã como retribuição a serviços prestados aos mortos e a indivíduos enlutados ou abandonados da outra metade”. Essas trocas “de mori” são uma prática freqüente e presente no cotidiano, permeiam as relações clânicas bororo nos dias atuais e fazem parte da transmissão dos mais velhos aos mais novos, isto é, fazem parte dos processos de educação bororo.

o que não significou que os meninos, em menor número, fossem mais expressivos no jogo. Um menino ficou no gol e outro chateou-se, ficando fora do jogo observando até que outro ainda fosse negociar com ele seu retorno. As meninas nessa turma eram maioria e dominaram o jogo.

b) Desenvolvimento do Jogo

Eram quatro meninos e seis meninas. O professor e as crianças tiraram os calçados (chinelos). O campo (b) é o campo oficial da aldeia, muito pouco demarcado nas laterais, mas todos sabem os seus limites. As traves são maiores que as do campo da escola (são do tamanho das oficiais de futebol de campo) e também são feitas de caibro. Este campo fica em frente ao Baito (casa central onde ocorrem os rituais) e paralelo ao rio e à missão. Mesmo sendo o campo paralelo ao curso do rio e da missão, o termo empregado para os times foi: o campo que fica voltado para a estrada é do time de cima e o de baixo o que joga no lado do campo que fica em direção à escola.

Nessa turma, o professor teve uma atitude diferente da do outro, aparentando estar mais atento ao jogo em si. Mas a postura das crianças ante o jogo, notadamente as meninas, foi diferente: participaram mais da partida. Elas corriam muito, atentas às posições de ataque e defesa, chamavam-se pelo nome para continuarem no jogo. Isso não impedia que se jogassem no chão, cansadas de tanto correr, e ficassem descansando até a bola retornar ou chegar por perto, ou ainda, ocorrer um lance em que fossem chamadas a participar pelos colegas.

Num determinado momento, ocorreu uma discussão entre as meninas do time B na qual se envolveu também um dos meninos. Essa discussão se deu pelo fato de o time B não conseguir marcar uma menina do time A. Chateado com seu time, o menino saiu do jogo, só voltando com a resolução do problema por alguém do grupo, sem a interferência do professor.

Quando cansavam muito, começavam a pedir para parar o jogo, pois desejavam beber água. O professor apitou e todos foram à escola beber água. Acabado o jogo, o professor recolheu a bola, quase ao término do horário de aula do período matutino, e todos retornaram juntos para a escola e, em seguida, atravessaram o campo de futebol e o centro da aldeia, cada um com seu caderno. Alguns se reuniram e com seus cadernos me "entrevistaram" sobre o porquê das fotos durante o jogo. Com isso, e aproveitando a "entrevista", não pude identificar nenhum interesse no assunto do futebol, não havia comentários sobre o jogo, nem sobre seus resultados, em nenhuma das duas turmas.

O JOGO DA IDENTIDADE NO CORPO BOE

Em Meruri, quando jogam futebol, os adultos não recorrem às formas tradicionais de buscar soluções para os cuidados com a saúde, tida como influenciada pelos espíritos maus como o Bope (vivo na memória e expresso na tradição) que se mantém como indicação duma dignidade respeitada antigamente pelos antepassados que perdeu seu valor institucional – político e religioso. Até porque, principalmente nessa aldeia, essa sociedade já tem outras instituições sociais públicas, como as nossas atuais, escolas, hospitais, estradas etc., às quais foram habituados a recorrer sem necessidade de buscar soluções próprias, embora usem uma borracha abaixo do joelho e no tornozelo para não ter dor⁸ nos jogos de campeonatos. O que se percebe é que o conhecimento relativo ao saber escolar não tem a força do saber cotidiano transmitido com sentidos próprios da realidade compartilhada na família, isto é, da “educação do corpo” que se mantém nas sociedades tradicionais, mesmo com mais de dois séculos de contato, por meio do processo de reclusão, quando os adolescentes – menino e menina – são transformados em adultos:

A tecnologia de elaboração do corpo em reclusão se exerce por meio de intervenções sobre os canais de contato entre o corpo e o mundo. Trata-se da manipulação de algumas substâncias que, devendo ou não entrar/sair do corpo, colaboram para seu crescimento e fortalecimento: sangue, sêmen, alimentos, eméticos vegetais, tabaco [...].

A beleza de um corpo será sempre expressão de beleza interna propiciada por um grupo de parentes próximos a um indivíduo, que nele investiram amor, cuidados e recurso, propondo-se a construir um novo ser humano a partir do bebê aprovado por rigorosa seleção social. (Viveiros de Castro, 1987, p. 37).

Algumas práticas corporais observadas, realizadas entre os Bororo, são consideradas por eles “mais bororo” do que outras, assim existem corpos mais bororo que outros, mesmo com estereótipos semelhantes. As qualidades físicas do corpo não são biológicas, embora sua aparência denuncie sua “mistura”, ao contrário, são muito mais sociais e coletivas do que individuais.

8. A dor não é compreendida como acúmulo de ácido láctico produzido pelo organismo no músculo levado à fadiga. Mas acredita-se que o uso da borracha ajuda a dar mais resistência. Essa crença foi observada também entre os jovens e adultos de Cuiabá que trabalham na construção civil, cujo esforço muscular é intenso e exige grande energia muscular, e também em jogadores de futebol das classes populares. Vale lembrar, a exemplo dos povos do Xingu, que os indígenas usam ornamentos de algodão, geralmente tecido na própria perna e braço, desde a infância, para moldar o corpo, dar “força e resistência”, moldar a pessoa, nas palavras de Viveiros de Castro (1987), “fabricação do corpo”.

Essa centralidade do corpo na identidade bororo é tão recorrente que mesmo quando o bororo avalia outro “corpo índio” busca nele as marcas da “pureza genética”; como fica explicitado na observação do professor bororo, nas “fronteiras étnicas” estabelecidas pelo 3º grau indígena:

Na primeira observação que fiz do choque cultural, em relação a povos com presença forte da sua cultura tradicional e os povos com mais tempo de contato com a sociedade envolvente, até eu mesmo, senti momentos de *fraqueza*, fazendo julgamento equivocado sobre as pessoas que não tinham a aparência física tão marcante como os índios de Mato Grosso. [...] confesso que pensei estarem no 3º Grau Indígena pessoas não-índias. [...] O preconceito e a discriminação ainda são grandes [...] senti-me revitalizado, por ter um espaço onde estaremos refletindo a nossa identidade, a nossa própria autonomia [...] (Adugoenau⁹, 2003, p. 69).

Sua afirmação reforça a observação feita durante a pesquisa, visto que os mestiços (diferentes dos “bororo de verdade”), já marcados fisicamente (hereditariamente), têm necessidade de afirmar suas identidades “verdadeiras” nos rituais e cerimônias em que a identidade coletiva é constituída. O futebol acaba sendo uma estratégia dessa afirmação, quando, por serem habilidosos no futebol, são convocados pela comunidade a representar bem os bororo, ante os braido. Assim, a identidade construída socialmente no cotidiano é evidenciada nos momentos de explosão de sentimentos (raiva, alegria etc.), de eventos e das práticas corporais, em que o corpo é evidenciado como expressão de uma identidade coletiva.

Na participação dos *boe* no campeonato regional com os times da cidade, o corpo mestiço fortaleceu-se como corpo bororo ao fortalecer a própria comunidade. Esses momentos asseguram e fortalecem a coesão e as relações bororo que os faz sobreviver no dia-a-dia como grupo, como comunidade.

O futebol oficial, fora da aldeia, com objetivo de disputa, traz consigo todas as características de competição em que a tensão e o nervosismo dos jogadores são compartilhados pela comunidade. O jogo assume o aspecto de momento de integração, é nessa prática social/prática corporal que a comunidade de Meruri entra em relação oficial com a sociedade envolvente e revive e ressignifica as possibilidades de integração, cujos sentidos para os bororo, tanto quanto para os não-

9. Nota do autor: “Acadêmico do 3º Grau Indígena, professor Bororo na aldeia Córrego, município de Santo Antônio do Leverger, Mato Grosso”. Artigo “Educação Escolar Indígena: um caminho para a autonomia”, de Félix Rondon Adugoenau, *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*, v. 2, n. 1 – p. 67-70, 2003 – Barra do Bugres-MT.

índios com os quais jogaram, vão sendo modificados a partir da própria relação vivida no calor da paixão do jogo em si.

[...] A emblemática do futebol é total, quer dizer, ela abrange todo o conjunto do jogo, e não apenas uma e outra equipe, separadamente. Derrotar o adversário significa decifrar-lhe os oráculos, desencantar o enigma: só se derrota aquilo que se conhece (Aguiar, 1999, p. 160).

Assim, o futebol possibilita o jogo de conhecer o outro e dar-se a conhecer pelo outro, numa relação em que ambos entram em cena “em pé de igualdade”, são jogadores que pretendem dominar a bola e as regras para vencer o adversário, sem o qual não haveria possibilidade de jogo. O sentido do futebol muda conforme o contexto e o que “entra em jogo” nas relações entre os participantes. Quando o futebol é jogado como “campeonato”, os ânimos são exaltados e expõem as paixões e as contradições vividas no cotidiano, denunciando-as e possibilitando uma nova acomodação com novas relações que se estabelecem quando o futebol acaba e a “vida continua o jogo”.

FINAL DO JOGO

A partir desta pesquisa, posso afirmar que o futebol em Meruri tem caráter polissêmico e permeia as demais práticas corporais que constituem a identidade bororo e possibilitam a fabricação do boe em contextos interculturais. Com os diversos jogos de futebol que os bororo criaram em sua cultura, o futebol pode ser identificado pelo sentido lúdico e educativo do jogo, por possibilitar às crianças relações entre si e com o mundo adulto, vivenciando simbolicamente a realidade sociocultural da aldeia e de seu povo. Pode ser identificado como um jogo que possibilita a fabricação do corpo forte, resistente, equilibrado e ágil, necessário à vida cotidiana, ao mesmo tempo em que proporciona aos adultos um espaço de integração entre os clãs e metades, para discutir e resolver as diferenças presentes no cotidiano da aldeia (jogo masculino e jogo feminino). Além disso, esse jogo é uma estratégia bororo por configurar-se como um espaço de “fronteira étnica e cultural”, em que entram numa relação de igual jogadores e não-índios. Educar os mais jovens para essa relação também se dá no contexto do jogo, em que a transmissão de técnicas corporais possibilita uma educação do “corpo (ser) boe” para o enfrentamento das emoções – em situação de “guerra”.

Acredita-se, pelo vivido entre os boe, que o verdadeiro jogo pode proporcionar relações entre diferentes corpos que se comunicam numa linguagem que não precisa de tradução e que possibilita a percepção do outro em várias dimen-

sões, em novas formas de conhecer e conhecer-se. Respeitando-se e interagindo entre si, os corpos de diferentes matizes descobrem aspectos comuns e diferentes do comportamento de cada um. O resultado desse “confronto cultural” expõe, numa mesma prática corporal/social, diferentes técnicas corporais. A diversidade pode assim estar presente numa mesma prática social – o futebol – em que são utilizadas técnicas corporais com intencionalidades, valores e sentidos diferentes.

The game of identity Boe: the education of the body
in relations of ethnic and cultural frontiers

*ABSTRACT:*The game in the context of the Meruri Village, among the Bororo, it was analyzed from the data from ethnographic research in 2001, with the objective to comprehend how the relations establish among different manners to be from corporals practices. The diverse forms of the football to present as social practice, aims to the complex relations which the game potentialize in spaces of ethnic and cultural frontiers. Its polissemic and intercultural character allows to visualize the complex and contradictory dimensions on which are the education of the body boe and the relevance that the corporality assumes to the comprehension of a specific indigenes culture.

KEY-WORDS: Game; football; intercultural education.

El juego de la identidad Boe: la educación del cuerpo
en relaciones de fronteras étnicas y culturales

*RESUMEN:*El juego en el contexto de la aldea de Meruri, entre los Bororos, fue analizado de acuerdo con los datos de la investigación etnográfica realizada en el 2001, con el objetivo de entender como se establecen las relaciones entre diversas maneras de ser; a partir de las prácticas corporales. Las diversas formas en que el “fútbol” presentan como práctica social, reflejan las complejas relaciones que el juego potencializa en los espacios de fronteras étnicas y culturales. Su carácter polisémico e intercultural hace posible que se visualicen las dimensiones complejas y contradictorias donde se da la educación del cuerpo boe y de la importancia que la corporalidad asume para la comprensión de una cultura indígena específica.

PALABRAS CLAVES: Juego; fútbol; educación intercultural.

REFERÊNCIAS

ADUGOGENAU, Félix Rondon. “Educação escolar indígena: um caminho para a autonomia”. Cadernos de educação escolar indígena – 3º grau indígena, v. 2, n. 1, Barra dos Bugres, p. 67-70, 2003.

AGUIAR, F. Notas sobre o futebol como situação dramática. In: BOSI, Alfredo. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. *Teorias da etnicidade*. Seguindo de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenard. Trad. de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

CRESPO, J. *Antropologia do jogo*. Publicação n. 4 – Exclusivo para uso interno – Associação dos Estudantes (Isef), Lisboa, s.d.

GRANDO, B.; HASSE, M. Índio brasileiro, "integração" e preservação. In: *Culturas no Plural: estudos emergentes*. Reinaldo Fleuri (Org.). Grupo de Pesquisa Integrado/Educação Intercultural - UFSC/CED, Florianópolis, 2002, p. 101-116.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

LOPES DA SILVA, A. Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002, p. 37-63.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: *Sociologia e antropologia*, V. II – Trad. de Lamberto Puccinelli. São Paulo: EPU, 1974, p. 211-233.

MAUSS, M. *Manual de etnografia*. Trad. de J. Freitas e Silva. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

MAUSS, M. Transmission de la cohesion sociale. Tradition education. In: *Oeuvres*. v. 3: Cohesion sociale et divisions de la sociologia. Paris: Les Editions de Munuit, 1969, p. 328-346.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uw-Xavante. In: LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. (Orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002, p. 64-99.

OCHOA CAMARGO, G. (Org.). *Meruri na visão de um ancião Bororo: memórias de Frederico Coqueiro*. Campo Grande: UCDB, 2001.

RIBEIRO, B. G. *O índio na história do Brasil*. São Paulo: Global, 1997.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. de (Org.). *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987, p. 11-29.

TASSINARI, A. M. I. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do laçá. In: LOPES DA SILVA, A. e LEAL FERREIRA, M. K. (Orgs.). *Antropologia, história e educação*. São Paulo: Global/Mari, 2001, p. 157-195.

TASSINARI, A. M. I. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.

TURNER, V. *O processo ritual*. estrutura e antiestrutura. Trad. de M. C. de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

VANGELISTA, C. Missões católicas e políticas tribais na frente de expansão: os Bororo entre o séc. XIX e o séc. XX. *Revista de Antropologia*. Publicação do Departamento de Antropologia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo. São Paulo, v. 39, n. 2, p.165-197, 1996.

VIERTLER, R. B. *A refeição das almas*: uma interpretação etnológica do funeral dos índios Bororo, Mato Grosso. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1991.

_____. A beleza do corpo entre os índios brasileiros. In: QUEIROZ, R. da S. (Org.). *O corpo do brasileiro*: estudos de estética e beleza. São Paulo, Senac, 2000, p.155-181.

VIERTLER, R. B. *A duras penas*: um histórico das relações entre índios Bororo e “civilizados” no Mato Grosso. São Paulo: FFLCH-USP, 1990.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. In: OLIVEIRA FILHO, J. P. de (Org.). *Sociedades indígenas & indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ-Marco Zero, 1987, p. 31-41.

Recebido: 6 jun. 2005
Aprovado: 10 ago. 2005

Endereço para correspondência
Dra. Beleni Saléte Grendo
Campus U. Cavalhada
Cáceres – MT
CEP 78200-000

CORPOS, CULTURA, PARADOXOS

OBSERVAÇÕES SOBRE O JOGO DE CAPOEIRA*

Ms. MULEKA MWEWA

Licenciado em português e mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea

Dr. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Hannover, Alemanha;
professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC;
coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea;
pesquisador nível 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico
e Tecnológico (CNPq) – Fundamentos da Educação
Apoio CNPq/Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Santa Catarina (Fapesc)/
Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
E-mail:alexvaz@pesquisador.cnpq.br

RESUMO

O ensaio dedica-se à reflexão sobre elementos que compõem o jogo de capoeira, buscando sua inserção em alguns dos registros da cultura negra, inclusive nos impasses e paradoxos que esta apresenta. Dedicada, para tanto, especial atenção à estandarização da cultura popular, ao lugar social do corpo negro e às expectativas que a ele são dirigidas: força, virilidade, bestialização. Buscando a dialética da cultura no domínio de si e no movimento de aproximação e distanciamento do orgânico, o texto se ocupa das dinâmicas de hierarquia e produção de marcas e movimentos corporais adaptados ao consumo. Busca, com isso, indicar a elementos das incertezas subjetivas contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: Capoeira; jogo; cultura afro-descendente; Stuart Hall; Theodor Adorno.

* O trabalho é parte do projeto Teoria crítica, racionalidade e educação, financiado pelo CNPq e pela Fapesc.

INTRODUÇÃO

O jogo de capoeira é geralmente visto como uma manifestação cultural “genuinamente brasileira”, algo que se configuraria, como se possível fosse, como expressão de um caráter *nacional por subtração* (Schwartz, 2001): uma síntese de elementos africanos com outras formas de expressão corporal aqui já existentes antes e durante o período de escravidão. Ele combina-se – como jogo, luta, dança e/ou mesmo *esporte-espetáculo* – com um conjunto de outros elementos mediados pelo corpo e presentes na cultura afro-descendente. Tal como mostrou Soares (1999, p. 25),

[...] todas as Nações africanas tiveram representantes presos como capoeiras, nas mais diversas proporções, por todo período estudado [séc. XIX]. Esses dados reforçam a idéia da capoeira ser uma invenção escrava, isto é, ter sido criada no Brasil, nas condições peculiares da escravidão urbana, mesmo majoritariamente por africanos.

Esse elemento da cultura urbana ganha contemporaneidade em uma série de lugares e tempos de nossa sociedade, demarcando-se de múltiplas formas e configurando-se como um catalisador de paradoxos singulares e também de alguns oriundos do entorno em que se enraíza.

Procuramos no presente trabalho apresentar alguns elementos para a compreensão do jogo de capoeira, considerando um certo eixo das transformações da sociedade contemporânea. Elegemos, em sintonia com esse interesse, aspectos da sua condição de *cultura*, tentando rivalizar, ou ao menos colocar outras balizas, com um discurso que reitera uma idéia sobre o jogo de capoeira que nos parece polarizante, binário e que congela o debate, configurando “verdades” algo inquestionáveis: que a capoeira é (sempre) expressão legítima das classes populares, que é resistência contra a “ordem dominante”, que “liberta”, que constitui manancial inesgotável de criatividade etc.

Procuramos trabalhar com a ambigüidade do jogo, expressão/educação/pedagogia que se configura como resistência, mas também como elemento produtor de novas demandas de consumo sob os avatares do mercado¹; elemento cultural, sem dúvida, com as muitas ambigüidades que isso comporta, uma vez que cultura significa, também, coerção e renúncia.

1. São exemplos a *espetacularização* do jogo: a mercantilização da estética gestual, a determinação de estereótipos de beleza, alguns elementos do discurso de afirmação da africanidade, a circulação e o consumo de produtos associados, muitas hierarquias disciplinares, diversas implicações no universo escolar.

Para tanto, nas próximas páginas apresentamos um cruzamento entre algumas interpretações sobre cultura, propostas por Stuart Hall e elementos da análise – ao mesmo tempo irônica e crítica – empreendida por Theodor W. Adorno sobre a indústria cultural. Nesse eixo, e buscando a condição de um “elemento da cultura negra” no jogo de capoeira, elaboramos e desenvolvemos nossa reflexão sobre essa prática social.

SOBRE A ESTANDARDIZAÇÃO DA “CULTURA POPULAR”

A cultura popular tem sua base, segundo ensina Stuart Hall (2003), nas experiências, prazeres, memórias e tradições do *povo*. Ela está segundo ele afirma, vinculada a elementos que constituem o contexto e as “experiências cotidianas de pessoas comuns” e se liga ao que Bakhtin chama de *vulgar* – o grotesco, por exemplo – e, por isso, geralmente é contraposta à alta cultura ou à cultura de elite. Para Hall, o termo *popular* configura-se em um território composto de elementos antagônicos e instáveis, elaborados em movimentos que se relacionam de forma tensa com o contexto social. Seu principal foco de atenção é a relação entre a cultura e as questões de *hegemonia*:

[...] a combinação do que é semelhante com o que é diferente define não somente a especificidade do momento, mas também a especificidade da questão, e, portanto, as estratégias das políticas culturais com as quais tentamos intervir na cultura popular, bem como na forma e no estilo da teoria e crítica cultural que precisam acompanhar esta combinação (Hall, 2003, p. 335).

Essa combinação não teria sido apreendida, por exemplo, pelo conceito de globalização, próprio dos países hegemônicos que acabam por querer ditar as regras normatizantes da dita cultura popular.

Segundo Hall, o *modernismo nas ruas* representa, no entanto, uma importante mudança no terreno da cultura rumo ao *popular*, às práticas populares, ao descentramento de antigas hierarquias e grandes narrativas. A marginalidade como espaço recente de produção e reivindicação dessas culturas seria “o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e no aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural [...] um espaço de contestação estratégica²” (idem, p. 338- 341). Não podemos,

2. Aqui o autor se refere mais precisamente à cultura popular negra. Segundo ele, “por definição, a cultura popular negra é um espaço contraditório. É um local de contestação estratégica” (idem, p. 341).

porém, imaginar que o espaço da marginalidade seria um lugar (confortável) que, por si só, representaria resistência, alerta Hall.

Por um lado, Hall nos mostra que o pós-moderno global se dedica ao deslocamento da distinção entre erudito e popular, mas, por outro, se concentraria apenas na “erudição do popular” e na “popularização do erudito”. No caso da cultura popular, ela “está enraizada na experiência popular e, ao mesmo tempo, disponível para expropriação” (idem, *ibidem*) diante do aceno sedutor dos mecanismos da indústria cultural.

Isso é verdadeiro, também, quando se trata da cultura erudita. Para investirmos num movimento que burle o essencialismo e para recusarmos as oposições binárias, como magistralmente ensina Hall, não vamos nos deter aqui em falsas discussões que polarizam o erudito e o popular, na medida em que pautam os seus argumentos na valorização daquilo que cada uma dessas culturas possuiria de mais “autêntico”, tomando-as de forma isolada. Isso não nos ajudaria a entender a complexidade que as constitui. Esse tipo de abordagem só mostra o fato de “que temos esquecido que tipo de espaço é o da cultura popular” (idem, p. 340). Nesse sentido, o autor defende a necessidade, de uma vez por todas, se desconstruir o popular da forma tal como é propagado.

[...] Gramsci (...) entendeu que é no terreno do senso comum que a hegemonia cultural é produzida, perdida e se torna objeto de lutas. O papel do “popular” na cultura popular é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das comunidades populares das quais elas retiram o seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica (idem, p. 341).

Em relação à *cultura popular negra*, Hall (2003) diz que, no conjunto de questões que a constituem, ela tem trazido elementos de um discurso que é diferenciador, pautando outras formas de vida, novas tradições de representação. Adorno concordaria com essa afirmação, mas acrescentaria que, da forma como essa cultura se dá na sociedade administrada, ela não mais reproduz de forma caricatural os mecanismos de sujeição implementados por essa sociedade. Ainda em termos adornianos, podemos dizer que a insistência em tornar hegemônica essa “forma diferente” de representação se configura num agravante, pois mostra que esse segmento não elaborou, no plano da consciência – sem exclusivismos – a noção de ser, muitas vezes, a extensão reprodutora dos mecanismos de sujeição das forças de dominação. Segundo Hall (idem, p. 343),

[...] na cultura popular negra [...] não existem formas puras. [...] Essas formas são impuras, até certo ponto hibridizadas a partir de uma base vernácula. Assim, elas devem ser sem-

pre ouvidas não simplesmente como recuperação de um diálogo perdido que carrega indicações para a produção de novas músicas, mas como o que elas são – adaptações conformadas aos espaços mistos, contraditórios e híbridos da cultura popular. Elas são o que o moderno é, naquilo que Kobena Mercer chama a necessidade de uma estética diaspórica.

A partir daquilo que podemos chamar de cultura e de cultura popular – nos termos propostos por Hall (2002; 2003) – é possível ler o texto de Adorno (2001), *Moda intemporal–sobre jazz*, como uma explicitação dos mecanismos de sujeição que conformam os que participam e caracterizam a cultura popular como prática oriunda das camadas subalternas. Segundo os argumentos de Adorno, a satisfação ao participar da constituição de tais elementos torna-se o principal alçóquio que os enclausura na pseudogratificação objetivada pela sociedade administrada. A explicitação dos elementos que conformam o *jazz* em sua pobreza, assim como de certa forma o processo de elitização da capoeira, serve de júri do conceito de cultura.

Na análise do domínio da técnica de improvisação no *jazz*, Adorno (2001) insiste na idéia da racionalidade necessária para alcançar tal intento. Para se chegar a executar aquelas improvisações, deve-se ter claro pelo menos duas questões: os mecanismos da sua constituição e a possibilidade que abrem de adentrar num mundo supostamente seletivo, porém reificado, dos mecanismos de dominação. O primeiro pressupõe um sujeito esclarecido, a exemplo de Ulisses³, que por sua vez deve saber os mecanismos de funcionamento dessas improvisações para poder, aí sim, executá-las. A sua execução de forma simples e desprendida do contexto social no qual se localizam faz o sujeito desembocar na segunda questão. Ao executar as improvisações de forma satisfatória, o sujeito é contemplado na engrenagem que impulsiona o funcionamento da indústria cultural. Atinge, assim, a pseudogratificação como executante dessas improvisações – ou dos “clichês gestuais na capoeira” (Vieira, 1989).

CAPOEIRA, CORPOS, CONSUMOS

A capoeira, quando dividida em segmentos propostos para o consumo, descortina uma outra face dessa questão, a dos produtos adaptados ao consumo do corpo. A *Capoeira Angola*, por exemplo, reivindica ser a que estabelece uma

3. Referimo-nos à interpretação que Horkheimer e Adorno (1985) fazem da viagem de Ulisses (Odisseia) como meta-história da razão ocidental e forja da subjetividade esclarecida, protótipo do sujeito burguês como virá a ser conhecido, mas também dizimado, em fases tardias do capitalismo.

articulação mais próxima com as camadas populares, mas não abre mão de pautar, de certa forma, a perpetuação da sua prática a partir da reprodução de algumas características que supostamente a compõem em sua “essência”, de forma intemporal, a exemplo das reflexões tecidas por Adorno (2001) sobre o *jazz*.

Em contrapartida, um segmento que surge como uma das alternativas a esse quadro, a *Capoeira Contemporânea*, sujeita os agentes aos mesmos ditames: a adaptação do *capoeira* de acordo com o contexto em que joga se configura em uma das suas características principais. Sabemos que o capoeira joga de acordo com o toque do berimbau, mas não é este que o faz agradar o olhar do público. Com a avalanche de apresentações de capoeira que tem ocorrido nas últimas décadas, os praticantes muitas vezes adaptam seu jogo, rituais, indumentárias, cânticos, duração da roda etc., de acordo com o local onde se apresentam e das pessoas que estão assistindo, moldando-se às demandas de consumo. O fato de tomar parte em diferentes realidades da capoeira não subentende a compreensão, por parte de quem participa, da diversidade – de uma certa flutuação e nomadismo – que pode constituir a multiplicidade da prática da capoeira. Além disso, “... reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam...” (Hall, 2003, p. 346) estes segmentos, torna-se um desafio utópico na prática e na coexistência das diferentes capoeiras.

Jogo e racionalidade: domínio de si

A capoeira supõe o corpo como material privilegiado de sua realização. Quando entendemos que há *educação do corpo* por meio dela e que essa se configura em diferentes pedagogias, precisamos considerar que o jogo conforma seus atores a modelos corporais com os quais se estabelecem diversos tipos de relação: de amor, de ódio, de conformismo, de esforços para adequá-lo para si e para os outros etc. Precisamente nesse ponto existe também uma relação de desejo de *mimetizar*; ou seja, um impulso de possuir, de ser o corpo do outro, explicitado na busca de executar os mesmos gestos corporais de um outro corpo ou de possuir as mesmas capacidades somáticas organizadas na forma de uma gestualidade, dos rudimentos de uma gramática corporal.

Horkheimer e Adorno (1985) explicitam a tensão colocada sobre o corpo de Ulisses no sentido de ele controlar-se como natureza e dominar a natureza externa, as divindades e as semidivindades – o mito, o indeterminado, as forças heterônomas –, as quais o colocaram à mercê dos seus *mecanismos*, que precisavam ser vencidos. Esses frankfurtianos, ao analisarem a volta de Ulisses a Ítaca, nos mostram que, para realizar esse feito, o viajante teve que, pela astúcia da razão, *lograr*. A racionalidade e sua astúcia exerceram caráter primordial para o sucesso.

Compõe esse processo o domínio do seu próprio corpo e do corpo dos outros (os seus marinheiros). Ulisses precisava saber, por exemplo, que o *canto das sereias* fazia com que aqueles que o escutassem se atirassem ao mar em busca da gratificação imediata (da volta à sexualidade primária, da diluição subjetiva, da autonegação), mas, também da morte. Portanto, era preciso conhecer o funcionamento do mito para poder elaborar estratégias para lográ-lo, ou seja, é a racionalidade que possibilita o controle dos desejos mais imediatos do sujeito.

O domínio do homem sobre si mesmo, em que se funda o seu ser, é sempre a destruição virtual do sujeito a serviço do qual ele ocorre; pois a substância dominada, oprimida e dissolvida pela autoconservação, nada mais é senão o ser vivo, cujas funções configuram, elas tão-somente, as atividades da autoconservação, por conseguinte exatamente aquilo que na verdade devia ser conservado (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 61).

Observe-se que na primeira metade do século XIX os capoeiras já possuíam mecanismos de produção de códigos próprios e símbolos de identidade (Soares, 2002), especialmente marcados nos seus corpos. Estes portavam tanto cicatrizes carnis quanto indumentárias, símbolos que os identificavam: chapéus, tipos de vestimentas, códigos lingüísticos, entre outros.

Poderia dizer-se que existia simultaneamente uma certa valorização e desvalorização do corpo relacionada a uma depreciação e apreciação do corpo do outro. Pertencer a um segmento de capoeira, compartilhando dos mesmos códigos, significava estar localizado dentro de uma das poucas parcelas da sociedade escrava que podia ter em suas mãos, mesmo que de forma algo movediça, a sua prática cultural. De posse dessas habilidades, os atores desse segmento estabeleciam um relacionamento conflituoso com as camadas dominantes ao travarem intensas negociações, como, por exemplo, ao cederem sua força física (expressão de seu corpo) para uso da violência política em troca de alguns períodos para a prática da capoeira (Soares, 2002).

Os capoeiras reduzidos à mera *naturalidade corporal* – ao serem expropriados de sua força de trabalho – se equiparavam aos marinheiros de Ulisses, reduzidos, numa antecipação do que a modernidade instituirá radicalmente, a *apenas corpos*. Porém, com uma diferença fundamental, pois, os primeiros conseguiam também transpassar as barreiras colocadas pelos feitores, a partir do logro, para realizar as suas práticas, atingindo assim, em parte, a condição do próprio Ulisses. É a partir da racionalidade que eles decodificaram a ordem social colocada pelos feitores. O segmento ao qual estamos nos referindo exercia assim, pelo menos nesse caso, um duplo papel: o de objeto (marinheiros) e o de um indivíduo esclarecido (Ulisses).

Corpos-capoeiras hierarquizados

A simbologia gestual e o uso de certos artefatos, como navalhas, por exemplo, já eram elementos incorporados à figura do capoeira no século XIX (idem). Como códigos pertencentes a uma manifestação histórica, a utilização de outros símbolos pelos praticantes na contemporaneidade tem sua referência naquela época e em tempos mais remotos que a historiografia ainda não desnudou. Porém, na contemporaneidade, esses símbolos aparecem reconfigurados. Os elementos simbólicos que conformaram o jogo levam, inclusive, à compreensão de que não é possível falar em corpo na capoeira e sim em *corpos*, no plural. Como disse Sant'anna (2000, p. 239), referindo-se a um contexto mais abrangente, “Corpos em pedaços, corpos híbridos, monstruosos, estereotipados, mas também corpos que [mostram] sem pudor a homossexualidade, a velhice, as sinuosidades do desejo e do sofrimento cravadas na carne”.

Embora o universo da capoeira tolere diversos padrões corporais, inclusive desviantes – talvez num misto de conflito camuflado e autopromoção daqueles vistos como “normais” – não há dúvidas que essa multiplicidade somática se estrutura hierarquicamente – pelo grau de masculinidade, pelo capital de beleza incorporada, pelo potencial de espetáculo, entre outros atributos.

Essa hierarquização é complexa. Alguns só confirmam a sua “boa forma” na medida em que se encontram diante daqueles que supostamente não a têm, num processo flagrante de atualização dos rituais sacrificiais. Esse ato valida os malefícios que sofreram para “esculpirem” o corpo. É como se se vingassem do outro com a mesma violência com a qual se modelaram, atualizando a educação pela dureza à qual Adorno (1995a) se referiu em *Educação após Auschwitz*. Lembremos que há muitos capoeiras – e o público feminino disso não escapa – que apresentam um corpo cada vez mais “trabalhado, malhado” em academias e que não há ausência, nesse processo, do uso de drogas.

Pode-se dizer que a dupla-dependência entre os corpos “sarados” e aqueles que “precisam” se enquadrar anuncia o processo de *amor-ódio* pelo corpo ao qual Horkheimer e Adorno (1985) se referiram no pequeno texto *Interesse pelo corpo*. É esse amor-ódio pelo corpo que legitima tanto as relações na sociedade como um todo, quanto no segmento ao qual estamos nos referindo. Nas palavras deles,

O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado. Só a cultura que conhece o corpo como coisa que se pode possuir; foi só nela que ele se distinguiu do espírito, quintessência do poder e do comando, como objeto, coisa morta, *corpus* (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 217).

A justificativa de que se deve possuir um corpo que seja capaz de alguns movimentos da capoeira legitima a mortificação. Os estereótipos e gestos corporais atendem aos mecanismos que buscam criar uma imagem tornada mercadoria – ou produzida já sob seus auspícios –, como a violência presente, por exemplo, na constante equiparação aos cães da raça produzida em laboratório, os *pit bulls*. Esse assemelhamento com o animal aparece com frequência nas revistas referindo-se à grife *Red Nose*, uma das principais patrocinadoras de alguns capoeiras⁴. Lembremos que a imagem de violência relacionada à capoeira pode ser datada desde os tempos em que ela era uma prática proibida por lei (século XIX), mas hoje ganha novos matizes, já que, se em outros tempos era algo a ser reprimido, atualmente torna-se legítima e manifesta na virilidade dos capoeiras.

Corpo negro

A brutalidade materializada nos *pit-bulls* acaba ganhando *status* de eficiência quando relacionada aos capoeiras, evidenciando o *corpo negro que se espera deles*, em mais uma expressão de racismo. Um corpo sempre em boa forma, “malhado”, pronto para o “combate” e para a realização de exercícios complexos do ponto de vista gestual, disposto a qualquer momento também para a atividade sexual, enfim, um corpo que não tem um domínio razoável da gramática da língua como se espera que tenha da gramática gestual, que traz marcas de maltrato internalizadas desde o regime escravocrata, enfim, que é construído pelos que não o possuem e ao qual destinam todas as suas máculas.

O corpo que se diz negro acaba muitas vezes transitando entre o que é e o que se espera que ele seja: exótico, erótico, viril, eficiente, analfabeto e pobre. Esse corpo não pode ser definido apenas pela sua condição “racial”, e sim por suas condições sociais, ou seja, está na fronteira de vários caminhos, atravessado por distintos vetores e em constante elaboração. A propósito, assim, como a condição de mulher não necessariamente define em todos os quadrantes a prática social das pessoas do gênero feminino, tampouco a de ser negro deveria delimitar com exclusividade a própria localização política.

Outrora o *corpo negro* era apto ao trabalho escravo, hoje – sem exclusivismos étnicos – é, talvez paradoxalmente, almejado. Ambos se igualam, no entanto, na condição de serem possuídos como objetos reificados. No passado, para satisfazer esse desejo, bastava possuir algumas economias. Já na contemporaneidade, o *pos-*

4. Silva (2002) na sua dissertação de mestrado faz referência a estas imagens, porém a partir de outro enfoque.

suir economias deve vir acompanhado de outros sacrifícios pessoais, envolvidos com o capital simbólico, pois hoje em dia temos que nos revestir, ou melhor, nos *vestir* do corpo almejado a partir de exercícios físicos, cirurgias plásticas, sacrifícios alimentares e implantações diversas. O *corpo a ser possuído* mudou sua condição de escravidão, mas, na falta de uma elaboração do passado que lhe faça justiça, segue sendo reificado, ainda que moldado nos instrumentos da academia ou da roda de capoeira e não mais somente na lavoura e na tortura. Pertence ao corpo negro, e não só a ele, condição de vítima sacrificial. Nesse sentido,

[...] a elaboração do passado [...] significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. [...] O gesto de tudo esquecer e perdoar, privativo de quem sofreu a injustiça acaba advindo dos partidários daqueles que praticaram a injustiça. [...] a tendência de relacionar a recusa da culpa, seja ela inconsciente ou nem tão inconsciente assim, de maneira tão absurda com a idéia da elaboração do passado, é motivo suficiente para provocar considerações relativas a um plano que ainda hoje provoca tanto horror que vacilamos até em nomeá-lo. [...] O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver a sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo (Adorno, 1995b, p. 29).

Paradoxos da relação com o orgânico

No passado escravocrata a idéia de animalização – em alguns casos os escravizados valiam menos que porcos ou mulas – foi muito difundida por razões bastantes conhecidas. Nesta dinâmica de bestialização é que se localiza a assertiva dos autores da *Dialética do esclarecimento* quando dizem que “a compulsão à crueldade e à destruição tem origem no recalçamento orgânico da proximidade ao corpo” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 217). Essa idéia refere-se, em primeiro momento, à história da humanidade, ao longuíssimo processo que fez o ser humano sair da posição quadrúpede, liberar as mãos e expandir o cérebro, olhar o mundo a partir de uma outra referência, expandir a visão a partir de uma posição ereta e, com isso, recalcar o olfato, privilegiado como sentido mais importante em outras épocas.

O recalçamento orgânico talvez possibilite uma relação familiar estável, certa ordem na civilização, uma relação com o outro de forma harmônica, ou seja, dê chance para que haja uma sociedade que não seja baseada somente na força física e na violência, mas mediada pela racionalidade. Essa ação de afastar-se e controlar o orgânico é evidentemente necessária e sem ela não estaríamos aqui para tomá-la como objeto de comentário. O orgânico lembra a fraqueza, a incompletude, a impotência, o cansaço e, no limite, a finitude e a morte. Por isso toda civilização

volta-se contra ele. Essa relação não é, no entanto, isenta de contradições. No jogo de capoeira, como um espaço-tempo de eventual *suspensão*, como de forma análoga, aliás, se argumenta habitualmente em relação ao esporte, ela não se dá de uma forma linear. Na capoeira o encontro com o orgânico faz parte do convívio estreito com *o outro* na roda, por exemplo, no aperto de mão e no abraço que pode acontecer depois do jogo, principalmente na tradição angolana, que tem como uma das características principais a meticulosidade gestual. Isso pode possibilitar um compartilhar constante de olhares e odores liberados durante o jogo. A cultura é o lugar onde o recalçamento se põe, mas também o território no qual se autoriza um certo apego à natureza, desde que seja ela, sempre, disciplinada⁵.

A proximidade com a terra e uma maior plenitude na realização concreta do sentido do olfato no momento do jogo não nega o estatuto do corpo como tabu, mas o reafirma na condição de objeto de atração e repulsão. Isso se verifica na medida em que se torna comum ver os capoeiras descontentes com seus corpos, quando estes os impossibilitam, dentre outras coisas, realizar movimentos cada vez mais espetaculares e frenéticos.

CORPOS, ADORNAMENTOS, SUBJETIVIDADES INCERTAS: À GUIA DE CONCLUSÃO

É comum, desde muito, o adorno e a modelação dos corpos na capoeira. O primeiro movimento ocorre, por exemplo, nas vestimentas, desde *abadás*⁶

5. Quanto à questão da proximidade do corpo com o chão, podemos dizer que é uma condição, em alguma medida, permanente no desenrolar desse jogo que se pauta numa outra lógica do posicionamento corporal (Reis, 1996). Isso permite ao corpo suspender a ordem do afastamento com o orgânico e com o chão que lhe é imposta na sociedade. Isto é, uma das posturas mais constantes no jogo da capoeira é de *meia altura* (*média*, geralmente na ginga – que é basicamente um movimento de troca de base dos pés), com o jogo permitindo que a função do olfato se concretize durante e após a sua realização. Sem falar que as inversões corporais, assim como alertou Reis (1996), são constantes no jogo da capoeira, sendo comum vermos movimentações com a cabeça ou com as mãos ao chão, quando não as duas. Existe uma máxima na capoeira que diz: o capoeira só coloca pés, mãos e cabeça no chão. Em outros termos, nesse contexto, o recalçamento do orgânico e o afastamento do ser humano da natureza a partir do distanciamento do chão não são uma regra geral e sofrem rupturas. A posição ereta dialoga com outros planos.
6. Abadá é uma túnica branca de mangas compridas, largas, usada pelos negros sudaneses islamizados, denominados malês no Brasil. A palavra vem do Yorubá Agbádá – vestido largo para homens, atingindo o tornozelo. É aberto dos lados com bordados nas extremidades, ou no decote e no peito. Na contemporaneidade, abadá pode referir-se à roupa usada geralmente no carnaval dos blocos e nos carnavais fora de época, denominados *micaretas*. Abadá também refere-se a um grupo de capoeira com este nome (Grupo de Capoeira *Abadá*). Mas o abadá ao qual nos referimos é a calça branca usada na prática da capoeira que, junto com uma camiseta, geralmente branca, se constitui no uniforme de algumas escolas (Abrentes, 1999).

até *malhas* (todas as calças de capoeira que não-brancas) e bermudas que são utilizados para a sua prática. Os *abadás*, em particular, têm sido vistos com logotipos de diversas naturezas, marcas ou grifes conhecidas, geralmente com patrocinadores e/ou nomes de academias, símbolos dos grupos ao qual se pertence etc., num processo de afirmação identitária, mas também de comercialização que transcende os limites do adorno, tendo como fim último a reificação dos próprios sujeitos a partir do corpo. Se a hipótese de que o corpo na contemporaneidade adquiriu uma visibilidade que outrora não era possível de ser pensada for verdadeira, então essa centralidade pode ser justificada em alguma medida pelo seu adorno como marca fundamental da sociedade de consumo. Esta faz dele o próprio *logotipo* com o intuito de exteriorizar as subjetividades orquestradas pelos mecanismos de controle social. Pode-se, a partir de tais formas de (des)subjetivação, angariar uma imagem mais privilegiada numa sociedade na qual não basta ser, há que parecer ter, já que o logotipo “supera” em importância a própria mercadoria, confere-lhe aparente singularidade (Türcke, 1995), uma espécie de fetiche – que vem, lembremos, de *feitico* – elevado ao quadrado.

Observe-se que há um agravante nesta situação, o fato do indivíduo acoplar à sua (falta de) subjetividade marcas (logotipos) sobre as quais ele pouco ou nada sabe. Estes colocam aqueles que os usam sempre a serviço das “terceiras pessoas”, como prega a regra da indústria cultural. Reduzem-se a meros coadjuvantes sociais, apoderados pelas mercadorias que os engolem e os enclausuram na ilusão de que são eles que as consomem. É ofuscada no ser humano aquela clareza de que as mercadorias não são seus semelhantes e, portanto, não é possível existir uma equiparação entre as relações dos homens e mulheres com as coisas e aquelas travadas entre os seres humanos. Reside aí o germe que coloca a coisificação do humano na frente da humanização das coisas, ainda tão comum na contemporaneidade.

O adorno corporal no mundo da capoeira pode confirmar mais uma vez o amor-ódio que temos por ele a partir do momento em que “não podemos nos livrar do corpo e nós o louvamos quando não podemos golpear-lo” (Horkheimer; Adorno, 1985, p. 219). A relação de violência que alguns capoeiristas estabelecem com o próprio corpo e com o dos outros, no limite, funciona como um processo de lento e preciso morticínio. Ou seja, quando investimos no adorno do corpo por diversos mecanismos (exercício físico intenso, diminuição da alimentação para aqueles que querem emagrecer, altíssima ou baixíssima ingestão calórica, consumo de anabolizantes etc.), sem dúvida eles podem diminuir a expressão mais viva do corpo. Adequamo-nos a uma era na qual a subjetividade é escravizada voluntariamente na falsa esperança de que sua exacerbação possa ser uma saída. Resta saber por que parecemos, com tudo isso, mais felizes. E também se desejamos saber o que leva isso a acontecer.

Bodies, culture, paradoxes: comments on capoeira game

ABSTRACT: This essay is devoted to reflection on elements that compose the capoeira game, looking for its place in Afro-Brazilian's culture, also in its impasses and paradoxes. It dedicates, for so much, special attention to the standardization of popular culture, to the social place of the black body and the expectations that are driven it: strong, virile, animal. Looking for the dialectics of culture in the self-domain and in the movement of approaching and estrangement of organics, the text is in charge of hierarchy dynamics and production of marks and corporal movements adapted to the consumption. It looks for, with that, to indicate the contemporary subjective uncertainty.

KEY-WORDS: Capoeira; game; afro-brazilian culture; Stuart Hall; Theodor Adorno.

Cuerpos, cultura, paradojas: observaciones sobre el juego de capoeira

RESUMEN: El ensayo se dedica a la reflexión sobre elementos que componen el juego de capoeira, mientras procura su inserción en algunos lugares de la cultura negra, incluso en sus paradojas. Se dedica, por lo tanto, especial atención a la estandarización de la cultura popular, al lugar del cuerpo negro y a las expectativas que le son lanzadas: fuerza, virilidad, animalidad. Al buscar la dialéctica de la cultura en el dominio de sí mismo y en el movimiento de aproximación y alejamiento de lo orgánico, el texto se ocupa de las dinámicas de jerarquía y producción de marcas y movimientos corporales adaptados al consumo. Con esto busca apuntar la incertidumbre subjetiva contemporánea.

PALABRAS CLAVES: Capoeira; juego; cultura afro-descendente; Stuart Hall; Theodor Adorno.

REFERÊNCIAS

ABRENTES, S. *Sobre os signos do Omulu*. Rio de Janeiro: Agora da Ilha, 1999.

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Palavras e sinais: Modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

_____. O que significa reelaborar o passado. In: _____. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

_____. Moda intemporal – sobre o jazz. In: _____. *Prismas: crítica cultural e sociedade*. São Paulo: Ática, 2001.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

REIS, L. V. de S. A capoeira. In: SCHARTZ, L. M.; REIS, L. de S. (Org.). *Negras imagens: ensaios sobre a escravidão no Brasil*. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SANT'ANNA, D. B. As infinitas descobertas do corpo. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, p. 235-249, 2000.

SCHWARTZ, R. *Cultura e política*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

SOARES, C. E. L. *A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Access, 1999.

_____. *A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro, 1808-1850*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Unicamp, 2002. 608p.

SILVA, P. C. da C. *A Educação Física na roda de capoeira... entre a tradição e a globalização*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TÜRCKE, C. Sensationsgesellschaft. Ästhetisierung des Daseinskampf. In: SCHWEPPENHÄUSER, H.; WISCHKE, M. *Impuls und Negativität*. Ethik und Ästhetik bei Adorno. Hamburg: Argument, 1995.

VIEIRA, L. R. Criatividade e clichês no jogo da capoeira: A racionalização do corpo na sociedade contemporânea. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 11, n. 1, p. 58-63, 1989.

Recebido: 6 jun. 2005

Aprovado: 7 ago. 2005

Endereço para correspondência
Programa de Pós-graduação em Educação – CED/UFSC
Cx. Postal 476 – Campus Universitário
Florianópolis–SC
CEP 88040-900

O JOGO DA CAPOEIRA EM JOGO*

Dr. JOSÉ LUIZ CIRQUEIRA FALCÃO

Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2004).

Professor adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Integrante do Grupo de Estudos da Capoeira (GECA) e

do Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF).

Sócio Pesquisador do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE).

Email: falcaox@cds.ufsc.br

RESUMO

Este artigo analisa o jogo da capoeira a partir do seu desenvolvimento histórico e apresenta subsídios para problematizações acerca do conceito de jogo. As análises aqui apresentadas resultam da confluência de três jogos. O jogo ainda não jogado, ou seja, o que constituiu o percurso investigativo do estudo; o próprio jogo da capoeira, expresso pelo seu controvertido desenvolvimento histórico; e o jogo social, materializado pelas complexas, contraditórias e dinâmicas relações travadas no interior da sociedade capitalista. O jogo da capoeira é influenciado pelo tempo histórico em que se situa, e também, edificado a partir dos interesses e das ações dos sujeitos que, através dele, atuam e disputam poder na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo; cultura; capoeira; capitalismo.

* Esse artigo sintetiza parte das formulações apresentadas na tese de doutorado, intitulada: *O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana*, defendida pelo autor na Universidade Federal da Bahia, 2004.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o jogo da capoeira vem inserindo-se vertiginosamente nos mais diferentes espaços institucionais das médias e grandes cidades do Brasil e em vários países do exterior, consolidando um avanço histórico controverso. Se, por um lado, à época da escravidão, era associado às lutas de negros escravizados em busca da liberdade, por outro, atualmente, ele tem sido vinculado majoritariamente à lógica do “sistema de sociometabolismo do capital” (Mészáros, 2002)¹, embora em moldes bem diferentes de outras práticas corporais que já nasceram no aporte da “tirania da informação e do dinheiro” (Santos, 2000).

Convém assinalar, entretanto, que o desenvolvimento do jogo da capoeira apresenta contradições importantes que se expressam pela visível expansão e deslocamentos que ele vem operando no contexto nacional e internacional. Nos últimos anos, constatamos a saída de expressivo número de capoeiras² para o exterior em busca de melhores condições de sobrevivência que, além de contribuírem, efetivamente, com o seu processo de expansão no mundo, influenciam também na inversão dos fluxos migratórios. No exterior, ainda que submetidos a normas e padrões estipulados pelos seus respectivos grupos e pelo que consideram “tradição”, propagam apaixonantes discursos que realçam o jogo da capoeira à condição de prática “exótica”, “tropical”, “brasileiríssima”.

Postulamos, em consonância com as reflexões de Serpa (2000), que a produção do conhecimento deve subverter as regras do jogo já jogado e construir, a partir de um “jogo jogante”, reflexões que superem entendimentos reducionistas acerca da realidade dos fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, as análises aqui efetuadas colocam em tensão alguns conceitos de jogo difundidos entre pesquisadores no campo da Educação Física, como, por exemplo, o de Huizinga (1990, p. 16), para quem o jogo consiste numa “atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual [...] uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro”.

-
1. Mészáros (2002) argumenta que o sistema de sociometabolismo do capital é muito poderoso, abrangente e incontrolável. Sem a superação do tripé que forma esse sistema articulado, embora assimétrico, capital, trabalho e Estado, é impossível emancipar o trabalho, e que as experiências revolucionárias vivenciadas no século passado, desde a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostraram incapacitadas de superá-lo.
 2. Para designar os (as) agentes da capoeira (praticantes, mestres (as), professores (as), militantes etc.), utilizaremos o termo *capoeira* em detrimento do termo capoeirista, por entendermos que o primeiro tem, na cultura, o seu campo privilegiado de ação, enquanto que o termo capoeirista nos sugere uma intervenção mais específica, mais especializada, típica do (a) especialista.

Conforme veremos, a seguir, o jogo da capoeira, ainda que possa ser considerado uma atividade descomprometida, à vontade, sem objetivos práticos e imediatos, ele não está fora da trama social, nem tampouco, está incólume às relações de poder que determinam as condições de vida, a prática social, os desejos e necessidades dos capoeiras em jogo.

O JOGO DA CAPOEIRA NO JOGO DO CAPITAL

Sou negro forte, da periferia
meu tataravô foi escravo
e eu sou escravo hoje em dia...
Mestre Toni Vargas

Convictos da inextrincável articulação das ações dos sujeitos com a realidade social em que estão inseridos, consideramos oportuno problematizar, inicialmente, um jogo bem mais amplo que o jogo efetuado numa roda de capoeira, mas que nele imprime subliminarmente seus mais poderosos códigos. Trata-se da inserção da capoeira no processo de reestruturação do capitalismo e mundialização do capital.

A crise estrutural desencadeada pelo capitalismo transnacional e seu braço operacional – o neoliberalismo, vem emplacando irreversível destrutividade, como demonstram as condições de vida cada vez mais deterioradas de significativa parcela da humanidade, com tendência já visível a uma total destruição, apesar de convivemos com uma minoria com níveis altíssimos de bem-estar e transformações jamais vistas anteriormente.

O tão decantado processo de “globalização”, centrado no consumo e na reprodutibilidade técnica, contém, em seu movimento, duas tendências contraditórias. De um lado, o capitalismo transnacional (e não genuinamente multinacional) que não reconhece fronteiras nacionais e, de outro, a luta dos Estados-Nação por soberania e autonomia. Nesse enfrentamento, o capitalismo tem-se mostrado muito mais poderoso do que qualquer projeto de Estado-Nação moderno. Segundo Hobsbawm (1995, p. 20), os Estados-Nação viram-se “esfacelados pelas forças de uma economia supranacional ou transnacional e pelas forças infranacionais de regiões e grupos étnicos secessionistas”. Aliás, hoje é impossível imaginar o Estado moderno incólume às forças do capital e este, por sua vez, se utiliza simbioticamente daquele para se reproduzir e alastrar. De acordo com Mészáros (2002, p. 29), “o sistema do capital é formado por elementos inevitavelmente centrífugos (em conflito ou em oposição), complementados não somente pelo poder controlador da

'mão invisível', mas também pelas funções legais e políticas do Estado moderno”.

Se, antes, as empresas capitalistas tinham uma razão social e funções conhecidas, de fácil verificação, cujos proprietários, competentes ou não, tirânicos ou não, eram identificáveis, pois tudo ocorria dentro de uma mesma geografia, em ritmos familiares, com claras, ainda que desastrosas distribuições de papéis, hoje, sob o cajado da virtualidade, da desregulamentação, da automação, da cibernética, das tecnologias de ponta, elas se agrupam em redes entrelaçadas, inextrincáveis, extremamente móveis, que escapam a tudo o que poderia pressioná-las, vigiá-las ou mesmo observá-las (Forrester, 1997).

Esse movimento, jamais verificado, jamais formulado, ainda que subliminarmente construído ao longo dos anos pela terrivelmente longa tradição de eficaz opressão, apesar da resistência de alguns movimentos de massa, vem disseminando, por toda parte, o ideário neoliberal que absorve quase tudo o que ainda não pertence a sua esfera, subtraindo direitos historicamente conquistados, espoliando vidas, massacrando sonhos e promovendo insanas formas de alienação que perderam desde o berço até a sepultura.

Vivemos sufocados por uma avalanche de postulados pós-modernos extravagantes, marcadamente fragmentados, que advoga uma naturalização fatalista do modo de produção capitalista e apregoa o “fim da história”, das ideologias, das utopias e da luta de classes, chegando a propagar que, conforme relata Jameson (1997, p. 11): “hoje é mais fácil imaginar a deterioração total da terra e da natureza do que o colapso do capitalismo tardio [...]”. Subliminarmente, essas construções, essencialmente ideológicas, contribuem, segundo Santos (2000), para agravar a sensação de que não nos resta um outro futuro, senão aquele que nos virá como um *presente ampliado* e não como outra coisa.

As novas tecnologias, articuladas entre si, formam verdadeiros sistemas e, segundo Santos (2000, p. 25), exercem “um papel determinante sobre o uso do tempo, permitindo, em todos os lugares, a convergência dos momentos, assegurando a simultaneidade das ações e, por conseguinte, acelerando o processo histórico”.

Essa convergência dos momentos, tornada possível pelo desenvolvimento tecnológico, diga-se, subordinado ao poder econômico, vem revelando, segundo Santos (2000, p. 129), três tendências: “1. Uma produção acelerada e artificial de necessidades; 2. Uma incorporação limitada de modos de vida ditos racionais; 3. Uma produção ilimitada de carência e escassez”.

Esse quadro configurado pelo sistema capitalista e construído a reboque de maciça ideologização está impondo-se como “uma fábrica de perversidades” e exige, para manter-se, o “exercício de fabulações” (Santos, 2000). Mas, a globalização, nos moldes como se configura na atualidade, não é um fenômeno irreversível.

Cabe edificar, como nos aponta o autor citado anteriormente, um mundo como realidade histórica unitária, ainda que extremamente diversificada. Para construir um novo sentido de felicidade individual e coletiva, a humanidade deve considerar as possibilidades efetivamente criadas a partir das disponibilidades postas pelas condições materiais concretas, em que a política tem papel preponderante na relação disponibilidade/possibilidade. Numa perspectiva otimista, o referido autor advoga a necessidade de integração de duas grandes mutações que ora se encontram em gestação – “a mutação tecnológica e a mutação filosófica da espécie humana” (Santos, 2000, p. 174).

Nesse jogo de realidade e possibilidades, retomamos a nossa principal questão de análise: Qual a relação do jogo da capoeira com esse jogo mais amplo, consubstanciado pelo processo de reestruturação do sistema capitalista que se expressa pela franca destruição das forças produtivas – trabalho e trabalhador?

O jogo da capoeira não está incólume a toda essa avalanche destrutiva e, mesmo que suas influências não se verifiquem de forma imediata nas experiências concretas dos capoeiras na roda, elas incidem, de forma mediata, determinando suas condições de vida, sua prática social, seus desejos e necessidades.

Em comparação com os dias atuais, os capoeiras de outrora tinham uma relação bem diferente com sua prática. Porém, assim como hoje, não constituíam um bloco monolítico e não a cultivavam com a mesma finalidade. Se, no Rio de Janeiro, eles tinham uma vinculação forte com as maltas, as brigas de rua e a política do Segundo Reinado, em Salvador, eles tinham uma relação amistosa com os botecos, com as quitandas, que, por sua vez, beneficiavam-se de suas artísticas manobras para atrair fregueses (Abreu, 2003).

Antigamente, eram os trapicheiros, carroceiros, estivadores, carregadores, vendedores ambulantes e também desempregados, que se reuniam próximo aos botecos, às praças e largos a tagarelarem, a beberem e jogarem, utilizando o jogo da capoeira como atividade de lazer ou de disputa de espaço, hoje, é comum se ver ex-bancários, ex-metalúrgicos, ex-representantes de vendas etc., demitidos de suas empresas, utilizando esse mesmo jogo como trabalho, como uma opção profissional, como um modo de sobreviver. Somado a esse contingente, encontra-se expressivo segmento de jovens que vislumbra, por intermédio do jogo da capoeira, uma possibilidade de emprego nem sempre possível nas instituições e empresas convencionais.

Se a fonte de trabalho, desfigurada na forma de emprego, está secando nos países que seguem o ideário capitalista, e o desemprego não para de aumentar, muitos capoeiras lutam para fugir da humilhação e da vergonha a que são submetidos. Eles ousam correr riscos, como aventureiros impacientes a encarar a realidade

brutal e transformam suas filosofias de vida, seus lazeres e suas habilidades em possibilidades de sobrevivência para enfrentar o mal-estar e o infortúnio gerado pela curva sempre crescente de desemprego. Esse novo “trabalhador da capoeira”³ é o responsável pela edificação de uma diferente roupagem para esse jogo a partir de sua inserção no labiríntico mundo das ocupações que compõem o chamado mercado não-formal.

Mesmo de forma precarizada, mas com grandes pitadas de criatividade, esses “profissionais” utilizam-se desse jogo cultural para manterem-se vivos e buscam as mais inusitadas possibilidades para escapar da sina daqueles que, considerados pela maioria como os grandes mestres da capoeira, morreram em situação de miséria absoluta. Mestres como Pastinha, Bimba, Valdemar da Liberdade e outros⁴, que “experimentaram a encruzilhada da fome com a fama” (Areu, 2003, p. 14), apesar de tornarem-se os grandes referenciais da capoeiragem no século XX são, para as novas gerações de capoeiras, produtos de uma condição de exploração da qual estas tentam se esquivar.

Esse tratamento do jogo da capoeira como atividade laboral vem contribuindo para uma ressignificação de suas características originárias e incidindo, direta ou indiretamente, nas suas demais formas de tratamento.

Como o jogo dos capoeiras se afina com o jogo mais geral do capital? Podemos dizer que o próprio processo de organização dessa manifestação encarna a lógica onipresente do sistema que se instalou em todas as esferas da vida social.

Atualmente, significativa parcela dos grupos de capoeira do Brasil está organizada e estruturada na lógica empresarial. Em geral, esses grupos investem significativamente na formação dos futuros quadros que atenderão a uma demanda sempre crescente de interessados por essa manifestação. O que se verifica, portanto, é a transformação dos grandes grupos em empresas, no estilo de franquias, para atender às “exigências” do mercado e terminam transformando-se em grandes

3. Denominamos de “trabalhador da capoeira”, todo aquele que se utiliza do jogo da capoeira como instrumento de trabalho com vistas à própria subsistência.

4. Mestre Pastinha (1889-1981) - principal guardião da Capoeira Angola, fundou em 1941 o Centro Cultural e Esportivo de Capoeira Angola, em Salvador. Faleceu cego e esquecido. Mestre Bimba (1899 – 1974) fundou a primeira academia de capoeira do Brasil e foi o criador da Capoeira Regional, um estilo de capoeira mundialmente conhecido. Faleceu pobre, lutando por melhores condições de vida, em Goiânia-GO. Mestre Waldemar da Liberdade – conduziu nas décadas de 1940 e 1950, aos domingos, a roda de capoeira que se tornou o mais importante ponto de encontro dos capoeiras de Salvador, onde o escritor Jorge Amado e o fotógrafo Pierre Verger “se alimentavam culturalmente” (Abreu, 2003, p. 43). Morreu, em 1990, na pobreza, como tantos outros capoeiras célebres.

corporações, constituídas como instituições jurídicas, que aglutinam expressivo número de integrantes (alguns chegam a ter mais de dez mil filiados).

Os grupos de capoeira vêm contribuindo para a consolidação de um “emergente” mercado capoeirano, seja por meio de aulas em academias de ginástica, seja mediante oficinas, cursos e “*workshops*” ministrados por mestres e professores, inserindo, cada vez mais, essa manifestação na lógica do mercado, que constitui a principal esfera de divulgação da capoeira em geral.

Além dos grupos, começam a expandir-se, no âmbito da capoeira, as entidades corporativas, como é o caso das federações e ligas, que, em maior ou menor grau, também operam com essa manifestação sob a batuta financeira. Esse modelo organizacional tem-se incorporado tanto no âmbito da capoeira que alguns grupos já formaram suas próprias federações, como é o caso da Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira (Abada).

Nessa lógica de organização da capoeira (grupos, federações, ligas etc.), podemos identificar a proeminência de dois fenômenos inerentes à sociedade capitalista já verificados em outras manifestações da cultura corporal como, por exemplo, a ginástica, a dança e algumas lutas orientais, quais sejam: a mercadorização e a esportivização que, por sua vez, apresentam como características intrínsecas a racionalização, a cientifização e a competição (Kunz, 1994).

Hoje, em praticamente todas as expressões da cultura corporal, o movimento humano transformou-se em mercadoria, por força da mídia, que determina o seu consumo à revelia, estimulando a sua auto-reprodução. Entretanto, um jogo, uma dança, uma luta etc., são situações históricas em que transcorrem subjetividades e relações objetivas particulares que lhes dão sentido. O movimento corporal humano é uma atividade inserida no mundo da cultura e constitui-se num conjunto de elementos objetivos (ato motor, estilo, técnica, tática etc.) e subjetivos (sensações, emoção, representação intelectual, imaginação etc.) que, para encaixar-se nos cânones da reprodutibilidade técnica e da produção seriada, típica do modo de produção capitalista, precisa ser alterado na sua essência.

Podemos verificar, portanto, que o jogo da capoeira se insere de forma conflituosa e contraditória no jogo da reestruturação do capitalismo e da mundialização do capital, a partir de várias possibilidades de “inclusão” em suas “sedutoras” esferas, ressignificando e sendo ressignificado a partir de experiências concretas.

Convictos de que a explicação do jogo da capoeira transcende o imediato, e que a particularidade e universalidade se articulam em relações mediatas e contraditórias, determinando o agir humano, portanto, histórico, consideramos oportuno colocar esses aspectos em jogo, a fim de buscarmos elementos significativos para pensarmos esse jogo cultural a partir de uma visão de totalidade.

Quando muitos capoeiras brasileiros começaram a sair do país, a partir do início da década de 1970, para “ganhar o mundo” e trabalhar em grupos folclóricos no exterior, em busca de apoio e reconhecimento, não tinham idéia da magnitude que esse fenômeno viria a ter três décadas mais tarde. No início, tudo era muito difícil e a rua era, freqüentemente, o único espaço que eles encontravam para expressar sua arte ou para manter contatos com outros artistas do cotidiano, como palhaços e malabaristas das mais diversas origens. Nas grandes cidades dos Estados Unidos e da Europa, eles começaram a dar visibilidade a essa “arte tropical”, influenciando outros movimentos da cultura de rua, como o *break*, por exemplo, que surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980 e, logo depois, espalhou-se pelo mundo.

Uma questão importante coloca-se nesse aspecto. Quais as principais características e contribuições desse movimento de internacionalização para o desenvolvimento e resignificação do jogo da capoeira?

O principal motivo da saída de uma avalanche de mestres, professores e iniciados em capoeira para o exterior é determinado por fatores econômicos e está relacionado com a busca de melhores opções de trabalho, reconhecimento e prestígio. Em contrapartida, influenciadas por diferentes perspectivas, expressivas levadas de capoeiras estrangeiros desembarcam nos aeroportos brasileiros para participar de eventos em diversas capitais brasileiras.

Convém destacar que o grande interesse dos estrangeiros pela capoeira se desdobra imediatamente em dois desejos, conhecer o Brasil e falar o português. Aliás, falar português nas aulas de capoeira é um requisito que opera como uma espécie de “selo de qualidade” e vem contribuindo para abrir campos de trabalhos antes impensáveis. O *Hunter College*, uma das mais tradicionais faculdades de Nova York, já oferece cursos regulares de português, em decorrência da demanda provocada pela capoeira (Nunes, 2001, p. 3).

Nesse complexo movimento, o jogo da capoeira vem conquistando e construindo espaços de interlocução nos mais diversos rincões do planeta. Além da internet, os filmes também têm contribuído para esse processo, como, por exemplo, as produções americanas, *Only the Strong Survive* (no Brasil recebeu o título agressivo de *Esporte Sangrento*) e *Roof Tops*, que conseguiram emplacar uma maior difusão desse controvertido jogo.

O movimento de difusão da capoeira no contexto mundial é mais visível e intenso em direção aos Estados Unidos e à Europa. Essa exportação não convencional (na forma de um símbolo étnico), que se expressa pelo movimento de saída

de capoeiras do Brasil para trabalharem em outros países, assume dimensões complexas e controvertidas. Um aspecto muito evidente está relacionado com o processo de formação do “profissional” que irá atuar em terras longínquas. Ironicamente, propaga-se no meio capoeirano, que os aviões da *Varijé* e da *TAP* (companhias aéreas) se tornaram verdadeiras academias de capoeira. Muitos embarcam no Brasil como discípulos e, após algumas horas de vôo, desembarcam no exterior como “consagrados mestres”.

A despeito desses arranjos inevitáveis, é importante reconhecer que o jogo da capoeira ganhou o mundo e se transformou num dos veículos mais significativos de inserção da cultura brasileira no exterior. Como uma espécie de “embaixador” do Brasil, termina auxiliando os órgãos oficiais de turismo, como a Embratur, no seu processo de divulgação.

Esse processo de internacionalização do jogo da capoeira vem contribuindo para a resignificação de algumas “bandeiras” cultivadas e defendidas por seus precursores, como a oralidade, o improviso, a “mandinga” e a resistência cultural. Outras categorias mais “sintonizadas” com o momento atual, tais como, “mercadoria étnica”, “folia de espírito”, “malhação”, “espetacularização” etc., passam a fazer parte de seus “fundamentos” (Vassalo, 2003).

Estamos presenciando a construção de uma diáspora brasileira, e o jogo da capoeira insere-se, indubitavelmente, como um dos carros chefes desse processo. O fato é que ele vem se expandindo em escala geométrica por todo o globo, e o incremento desse movimento de internacionalização tem ocorrido em comunhão com outros símbolos da cultura brasileira, como o carnaval, o samba, o pagode etc. É possível afirmar que essa diáspora brasileira se constrói sob os ditames da “globalização econômica” que produz uma brasilidade idealizada, construída por cima e ao largo das gritantes diferenças culturais e econômicas que moldam a realidade concreta do povo brasileiro.

Na Europa, nos últimos trinta anos, o jogo da capoeira adquiriu expressiva densidade, mas no começo, tudo era muito difícil pela falta de informação sobre o que realmente significava. O depoimento do Mestre Barão, que desenvolve um conhecido trabalho de capoeira em Porto, ao norte de Portugal, serve para ilustrar esse complexo e conflituoso movimento⁵:

Eu nasci perto de Aracaju, em Itaporanga d’Ajuda, lá no meio do mato, numa família humilde, mas honesta também. Depois fomos para Santos-SP, morar lá no Nova Sintra,

5. Os depoimentos aqui registrados foram coletados durante estágio de doutoramento realizado na Europa no ano de 2003.

no morro. A gente morava numa casinha humilde, morava num quarto onde todo mundo dormia junto. Depois eu ia estudar, depois das aulas eu ia vender doce no ponto final dos ônibus, em Santos. Vender bananinha para ajudar minha família, né. Depois eu parei de vender doce e fui trabalhar com um português, carregando lavagem nas costas de domingo a domingo. Depois fui trabalhar na oficina, aprender a função de mecânico. Aí, estudei. Depois fiz um concurso, entrei nas docas. Aí, ganhei uma passagem e vim cair aqui em Portugal. Cheguei aqui em 1994. Tenho nove anos aqui. E faço também um trabalho social porque eu gosto de ajudar as crianças mais carentes porque é importante você fazer uma criança sorrir, não só no Natal, mas também no ano todo [...] (Mestre Barão, comunicação pessoal, Porto, 8 de junho de 2003).

Mestre Umoi, que há treze anos reside em Portugal, destacou que, no início, teve que dar aula na rua para convencer as crianças a fazerem capoeira. Dizia que iria ensiná-las a “dar pernadas”. Segundo ele, precisou utilizar dessa possibilidade para levar os “miúdos” a se interessarem pelas “pernadas do Brasil”.

Quando eu cheguei aqui, em agosto de 1990, pelo menos na região da Grande Lisboa, onde eu me instalei, não tinha capoeira. Ninguém tinha conhecimento do que era capoeira e, claro, eu vim pra cá na tentativa mesmo de ensinar a capoeira. Comecei a procurar as academias aqui e a primeira reação dos donos das academias geralmente era que não queriam nada com galinheiros aqui em Portugal, porque capoeira aqui em Portugal significa galinheiro. Então isso dificultou muito o início do trabalho aqui (Mestre Umoi, comunicação pessoal, Lisboa, 27 de junho de 2003).

O fato é que o jogo da capoeira, com esse “carimbo” de Brasil, embutido em suas cantigas e fundamentos, ramificou-se e expandiu-se significativamente e tem servido, atualmente, como veículo de agregação (às vezes, de desagregação) de povos de vários cantos do mundo, adquirindo, assim, uma identidade supra-nacional. O Mestre Umoi, já citado, nos afirmou:

A capoeira está quebrando a barreira do oceano que divide o Brasil, a África, a Europa, a América do Norte. A capoeira é do capoeirista. E a gente já tem muitos bons capoeiristas aqui na Europa. Você vê muito angoleiro alemão jogando uma Angola tão boa e até melhor do que muito capoeirista que nunca saiu de Salvador, que nunca saiu do Brasil. Aí você fala. Ah! é porque é alemão? Não, é porque é capoeirista (Mestre Umoi, comunicação pessoal, Amsterdã, 18 de agosto de 2003).

Ao fazer análise das experiências dos capoeiras em Paris, Vassallo (2003) afirma que seus fundamentos estão articulados com o que consideram ser a cultura brasileira. Essa articulação incluiria “o domínio da língua portuguesa, bem como as danças, o ritmo e, sobretudo, a visão de mundo característicos daqui” (idem, p. 8-9). Os capoeiras franceses desprovidos desses fundamentos, “são acusados de re-

produzir mecanicamente a capoeira, sem conhecer os seus verdadeiros significados. Assim, são comparados ao bambu que é belo por fora, mas oco por dentro” (idem, p. 9).

Interessante notar que esse “fundamento” é uma construção discursiva, portanto, simbólica, permeada de relações de poder e constitui-se num amálgama que mistura o formal e o informal, o sagrado e o profano, o científico e o senso comum, o erudito e o popular, o coletivo e o individual, a tradição e a modernidade e consolida processos identitários para além de componentes lingüísticos, étnicos, de território e de nação.

A chegada dos professores de capoeira na Europa, geralmente, é marcada por muita frustração e dificuldade. O depoimento do Mestre Matias, mineiro, que se mudou para a Suíça em 1989 e, atualmente, desenvolve trabalhos em várias cidades daquele país, faz coro com muitas outras experiências de mestres e professores que se “jogaram” em busca de melhores horizontes.

Foi muito dura a chegada na Suíça, ralei muito, toquei berimbau na neve, nas estações de trem, entendeu, porque os capoeiristas que tinham lá não faziam roda de rua. Eu ia para a rua sozinho, às vezes tocava o meu berimbau, tentava saltar, às vezes fazia coisas malucas e também era um modo de me libertar. O berimbau era o meu companheiro. Era o modo de eu me livrar daquela angústia, daquela saudade, daquela vontade de estar no Brasil, no meio dos alunos, dos colegas. Aquele país frio, você chega e toma aquele choque, não conhece ninguém, porque a língua é outra. Então foi uma barra enorme que eu enfrentei, mas, graças a Deus, eu superei tudo isso e hoje eu não vou dizer que falo perfeito o alemão, porque eu moro na parte alemã, mas falo bem (Mestre Matias, comunicação pessoal, Madrid, 29 de junho de 2003).

Com as novas e severas leis de controle imigratório adotadas pelos países europeus, passar pela alfândega é uma vitória aclamada em conversas de bastidores de eventos. Geralmente, os professores imigrantes chegam nos aeroportos com vistos de turistas e muitos apetrechos de capoeira (berimbau, pandeiros, uniformes etc.) que, via de regra, causam desconfiança da polícia alfandegária.

Para aqueles que conseguem passar por essa primeira barreira, deparam-se com outras dificuldades similares a do Mestre Umoi, cujo depoimento explicita uma atribulada realidade.

Então, foi assim. No início foi uma fase muito negativa que eu tive aqui em Portugal. Porque juntou tudo. O meu pai morrendo lá no Brasil, eu aqui desempregado, vivendo sem dinheiro e veio aquela fase, a do pãozinho com água. Que foi uma fase que hoje em dia eu conto isso com piada, com graça, porque, realmente, é uma escola, é um exercício de humildade. Mas, aqui em Portugal, eu comi *pão com água!* Não era água com açúcar

porque não tinha açúcar. Era pão com água mesmo. Mas, assim... acreditando que essa bodega podia um dia dar certo (Mestre Umói, comunicação pessoal, Lisboa, 27 de junho de 2003).

O fato é que, a despeito de freqüentes desesperos e até deportações, muitos professores de capoeira vislumbram a possibilidade de conquistar, no exterior, o *status* e o reconhecimento que provavelmente jamais conseguiriam no Brasil. “Eu sou um pássaro”, “ninguém me segura”, “já me sinto lá”, eram frases prontas, freqüentemente proferidas por um dinâmico professor recifense, que, apesar de ter sido deportado pelo serviço alfandegário de Portugal, retornou, via Espanha, para as terras lusitanas, e vem levando a vida como uma grande aventura mesclada de flutuações e incertezas nebulosas, mas com muita arte e alegria contagiante.

O que me tirou do Brasil foi a violência, não foi a falta de dinheiro. A violência da política, a violência da televisão, a violência das drogas, a violência da rua. Foi isso que me afastou do meu país. Não foi pra buscar dinheiro aqui na Europa não, porque o dinheiro você ganha lá também. Tem pessoas superfelizes com capoeira no Brasil dando aula que não precisaram sair do Brasil para ir a lugar nenhum. Hoje eu estou aqui, ando para todos os lados, não tenho preocupação com nada. Se eu vou acordar amanhã bem ou mal. Mas é isso aí... O que me fez vir pra Europa foi justamente isso. No Brasil, a gente anda muito inseguro, dentro do ônibus, dentro do cinema, dentro do shopping, numa praia. Aonde você vai, você tem insegurança. E aqui na Europa você tem total segurança e liberdade. É só isso (Instrutor ET, comunicação pessoal, Lisboa, 25 de agosto de 2003).

Para garantir a subsistência, muitos jovens professores de capoeira, com pouca prudência e muita audácia, rodopiam em busca de trabalho e se “jogam” com esportividade em experiências, as mais inusitadas possíveis, realizando exposições em praças e estações de metrô, assim como em espetáculos culturais disseminados nos grandes centros turísticos. Inserem-se, dessa forma, no reino da mercadoria em que poucos têm a sorte de encontrar um comprador. Aliás, muitos deles são as próprias mercadorias a serem moldadas pelos caprichos dos abastados.

Outro aspecto a destacar a partir das experiências dos capoeiras brasileiros na Europa diz respeito ao fato de esta manifestação cultural aglutinar, por intermédio dos concorridos eventos, pessoas oriundas de diferentes camadas sociais em um mesmo espaço de convívio. Em geral, um mestre ou professor alterna trabalhos em espaços nobres com os chamados “trabalhos sociais”. Via de regra, nos finais de semana, ou nos eventos, os integrantes desses diferentes “espaços” encontram-se e confraternizam-me em movimentadas rodas.

O Mestre Barão transita, com suas aulas de capoeira, em universos aparentemente inconciliáveis da Cidade do Porto, no norte de Portugal.

Eu dou aula no bairro Lagarteiro, um bairro bem complicado. É um bairro social que o pessoal chama aquilo lá de inferno. Dou aula também para ciganos num outro bairro também complicado do Porto. Eu estou lá fazendo um trabalho social com eles. Saio desse bairro social e vou para um ginásio que treina só ricos, que é só empresários (Mestre Barão, Comunicação pessoal, Porto, 08 de junho de 2003).

Pode-se constatar, em relação aos professores de capoeira na Europa, que a passagem de uma (sobre)vida a “pão-com-água”, a uma vida a “pão-de-ló”, não ocorre na lógica de uma transição linear. Ao contrário, suas trajetórias são essencialmente labirínticas e oscilatórias e, nas urdiduras da vida, eles são expostos a constrangimentos e barreiras abruptas, numa espacialidade antropológica fragmentada.

Enfim, a condição de muitos professores brasileiros que se jogaram para o exterior (ou foram expulsos pela recessão econômica) é visivelmente bem melhor do que se estivessem trabalhando com capoeira no Brasil. O depoimento de um mestre, que vive na Suíça, por ocasião de um evento realizado em Madrid, ilustra sua condição de privilegiado:

Se eu tivesse no Brasil, como eu conheço muita gente até hoje do tempo que eu saí, eles estão do mesmo jeito ou às vezes até pior. Então eu não tenho ressentimento do que eu fiz. Quer dizer, financeiramente, eu já consegui algumas coisas no Brasil, algumas propriedades, entendeu? Caso fosse para eu voltar hoje ou amanhã pro Brasil, eu já tenho o meu pezinho-de-meia (Mestre Matias, comunicação pessoal, Madrid, 29 de junho de 2003).

As experiências bem-sucedidas responsáveis por esse “pezinho-de-meia”, inspiram os compositores da capoeira, como retrata, por exemplo, o refrão de uma cantiga do Mestre Barrão (natural de Pernambuco), que, atualmente, coordena, a partir do Canadá, um enorme grupo de capoeira com filiais em vários países do mundo.

Capoeira é uma arte
Que mexe com o corpo e com a cabeça
Faz o pobre virar nobre
Faz com que seu mundo cresça...
(Mestre Barrão, vol. IV, Grupo Axé Capoeira)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise desse intrincado e rico movimento do jogo da capoeira, foi-nos possível depreender que:

1. A capoeira consolidou-se como manifestação interétnica e o seu processo de internacionalização, verificado a partir da década de 1970, vem contribuindo para uma ressignificação dos seus sentidos/significados.
2. Os grandes grupos responsáveis pelo atual processo de expansão da capoeira, apesar de promoverem uma intensa dinamização dessa manifestação cultural, têm disseminado uma estética crescentemente performática e espetacularizada, alimentada pelos veículos de comunicação que reproduzem, na maioria dos casos, os interesses do capital.
3. As experiências desenvolvidas com o jogo da capoeira no exterior desafiaram a fragilidade dos discursos que, ingenuamente, a tratam como um jogo apropriado a determinadas camadas da população e vinculado a grupos étnicos específicos.
4. A complexidade e a dinamicidade da capoeira evidenciam-se na intensificação do seu processo de internacionalização, cuja mobilidade se expressa, horizontalmente, pelos trânsitos e fluxos dos capoeiras em todo o mundo e, verticalmente, pela possibilidade concreta de ascensão na, sempre, estratificada sociedade.

Conforme foi visto, a experiência histórica do jogo da capoeira é conflituosa, densa, dinâmica e contraditória. Embora tenha se tornado refém, como mercadoria, dos interesses do capital, consolidou, no calor das contradições do seu desenvolvimento histórico, saberes significativos que têm despertado o interesse de muita gente ao redor do mundo.

Pode-se verificar que, tal como outras práticas significativas, o jogo da capoeira é condicionado por valores e regras sociais que influenciam na materialização de sua forma/conteúdo. Como construção social, que permanentemente se manifesta, e como manifestação cultural que permanentemente se constrói, o jogo da capoeira é influenciado pelo tempo histórico em que se situa, e também, edificado a partir dos interesses e das ações dos sujeitos que, por meio dele, atuam e disputam poder na sociedade. Se, outrora ele era carregado de irreverência, surpresa, malícia, improvisação e imprevisibilidade, atualmente ele tem se apresentado mais sintonizado com outras categorias típicas do ideário neoliberal, como espetacularização, racionalização, competição e performance.

O jogo da capoeira não é uma "ilha cultural" que se explica por si e para si. Ele somente poderá ser compreendido em sua totalidade a partir da noção de unidade cultural, ou seja, de um fundo cultural comum, por meio do qual pode-se captar a essência da produção da vida de homens e mulheres concretos.

As análises aqui efetuadas nos levam a depreender que os dilemas particulares engendrados numa determinada prática (num determinado jogo) relacionam-se com os dilemas mais amplos presentes na sociedade e, de alguma forma, colocam em questão alguns conceitos de jogo, como o de Huizinga (1990), que o entende como uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma.

The game of capoeira in play

ABSTRACT: This article analyzes the game of capoeira from the perspective of its historical development and presents aids for problematizing the concept of game. The analyses presented here result from the confluence of three games: the game not-yet-played, in other words, that which constituted the investigative course of the study; the game itself of capoeira, explicit through its controversial historical development; and the social game, embodied in the complex, contradictory and dynamic relations within the capitalist society. The game of capoeira is influenced by the historical time in which it is situated, and also constructed out of the interests and actions of the subjects which, through it, act and vie for power in society.

KEY-WORDS: Game; culture; capoeira; capitalism.

El juego de la capoeira en juego

RESUMEN: Este artículo analiza el juego de capoeira a partir de su desarrollo histórico y presenta ideas para problematizar el concepto de juego. Los análisis aquí presentados resultan de la convergencia de tres juegos: el juego aún no jugado, o sea, el que constituyó el transcurso investigativo de este estudio; el propio juego de capoeira, expresado en su controvertido desenvolvimiento histórico; y el juego social, materializado en las complejas, contradictorias y dinámicas relaciones ocurridas en el interior de la sociedad capitalista. El juego de capoeira está influenciado por el contexto histórico en el cual se sitúa, y también, está construido a partir de los intereses y las acciones de los sujetos que, a través de él, actúan y disputan el poder en la sociedad.

PALABRAS CLAVES: Juego; cultura; capoeira; capitalismo.

REFERÊNCIAS

ABREU, F. J. *O barracão do mestre Waldemar*. Salvador: Organização Zarabatana, 2003.

FORRESTER, V. *O horror econômico*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), 1997.

HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. de João Paulo Monteiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.
- KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí Editora, 1994.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NUNES, V. Capoeira *made in NYC*. *Correio Braziliense*. Brasília, Caderno Coisas da Vida, p. 1 e 3, 13 mar. 2001.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SERPA, L. F. P. Pedagogia da diferença: desafios do ensino superior. In: SEMINÁRIO EDUCA, 2000. Salvador, *Anais...* Salvador: Ed. da UFBA, 2000.
- VASSALLO, S. P. A transnacionalização da capoeira: etnicidade, tradição e poder para brasileiros e franceses em Paris. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL, 5., 1998, Florianópolis, *Anais...* Florianópolis, 30 nov. a 3 dez. 2003.

Recebido: 6 jun. 2005

Aprovado: 7 jul. 2005

Endereço para correspondência
Dr. José Luiz Cirqueira Falcão
Servidão das Vassouras, n. 65
Canto da Lagoa
Florianópolis - SC
CEP 88062-272

O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DA IDENTIDADE DA CRIANÇA DE ZERO A SEIS ANOS

Ms. NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO

Professor do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).
Coordenador do CRIA – Grupo de Estudo em Práticaterioprática da Educação Física para a Educação Infantil. Grupo integrante do Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física (Práxis).
E-mail: nelsonf@npd.ufes.br

Ms. RENATA LAUDARES SILVA

Professora substituta do Departamento de Ginástica do CEFD/Ufes.
E-mail: re.scarpa@uol.com.br

Dra. ZENÓLIA CHRISTINA CAMPOS FIGUEIREDO

Professora do Departamento de Desportos do CEFD/Ufes. Coordenadora do Práxis.
E-mail: zenolia@npd.ufes.br

Este estudo indica possibilidades de pensar-se em uma intervenção na educação infantil na qual se coloque em destaque o brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Nesse contexto, apresenta uma leitura do Referencial Curricular para a Educação Infantil, do trabalho pedagógico do(a) professor(a) na construção de uma pedagogia da infância e da contribuição dos jogos de movimento e do trabalho pedagógico próprio do professor de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar/jogar; educação infantil; educação física.

INTRODUÇÃO

Pensar o brincar/jogar enquanto possibilidade de intervenção pedagógica do professor de Educação Física, requer pensar ações em diferentes perspectivas. Do ponto de vista pedagógico, encontramos situações em que brincar e jogar se referem à livre expressão lúdica ou são conteúdos ou estratégias metodológicas intencionalmente utilizadas para realizar o objetivo de ensinar algum conhecimento a alguém¹.

Neste artigo, interpretamos brincar/jogar como fenômeno transicional (Winnicott, 1975) que ocorre no processo de construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. Para tanto, o organizamos da seguinte maneira: a) analisamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); b) referimos ao trabalho pedagógico do professor na construção de uma pedagogia da infância; c) discorremos sobre brincar/jogar com movimento como fenômeno transicional na Educação Infantil e o trabalho pedagógico do professor de educação física para a educação de zero a seis anos.

REFERENCIAL CURRICULAR E PERFIL DO PROFESSOR PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96) apreende-se que a educação infantil é direito da criança de zero a seis anos e dever do Estado (art. 4º); é a primeira modalidade do nível educação básica (art. 21), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em complemento à ação da família e da comunidade (art. 29). Combinando essas orientações normativas com outra que indica que a Educação Física é componente curricular da educação básica (§3º do art. 26)² depreende-se que, sem dúvi-

1. Conforme Oliveira (1986), não é fácil precisar a diferença entre brincar e jogar. Para os adultos brincar pode significar submissão, passividade. Para as crianças, pode significar resistência ou negação às situações reais adversas. Em termos filológicos, brincar e jogar representam acepções gerais, ora configuram substantivos, referindo-se aos objetos brincar e jogar, ora configuram verbos, referindo-se à ação de brincar e jogar. De modo geral, aceita-se que brincar antecede jogar, bem como que brincar pode corresponder a uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas, enquanto jogar pode corresponder ao uso de objetos com regras explícitas ou como atividades subjetivas. Sabemos que tanto na prática quanto na teoria são apontadas diferenças relevantes entre os dois conceitos, entretanto raros são os autores que opõem seus significados. Considerando que não vamos abrir uma discussão conceitual profunda sobre os termos, a nossa opção nesse momento é por usá-los no sentido psicanalítico proposto por Winnicott (1975).
2. Determinação legal reafirmada pela lei n. 10.793, de 1º de dezembro de 2003, que "Altera a redação do art. 26, §3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 'estabelece as diretrizes e bases da educação nacional', e dá outras providências".

da, a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação infantil. Essas constatações nos parecem úteis para evitar-se controvérsias quanto à legalidade da participação da Educação Física na educação infantil. Entretanto, a partir do modelo curricular oficialmente prescrito, de que forma pode ocorrer a intervenção da Educação Física e do professor dessa disciplina na educação infantil?

À procura de informações que nos permitissem obter resposta a essa questão, percebemos que a LDB, no que diz respeito ao currículo, aos conhecimentos e ao perfil profissional³ para essa modalidade de ensino, transfere os assuntos para serem tratados no RCNEI⁴.

Com base no RCNEI, volume I, podemos constatar que, desde a *Carta do ministro ao professor de educação infantil*, se anuncia o objetivo e a função desse documento. Conforme pronúncia do ex-ministro Paulo Renato de Souza, o RCNEI pretende estabelecer metas de qualidade para o desenvolvimento integral das crianças e servir de guia de orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos. Essa perspectiva utilitária é reafirmada no texto de *Apresentação* do documento, que deixa clara a concepção do currículo oficial prescrito para a educação infantil e, também, do perfil de profissional idealizado para trabalhar nessa modalidade de ensino.

Para melhor compreender o perfil desejado, dos professores ou dos profissionais responsáveis, para realizar a empreitada pedagógica de construir conhecimentos de maneira integrada e gradual e de estabelecer inter-relações entre os diferentes eixos de conhecimentos, objetivando promover com qualidade o desenvolvimento integral da criança, analisamos o RCNEI quando se refere ao professor de educação infantil.

Quando refere-se ao *professor de educação infantil*, o RCNEI afirma que utiliza a denominação “[...]” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não” (1998a, p. 41). No âmbito acadêmico, a discussão sobre a participação ou não de especialistas não é pacífica, nem sempre se discute somente

-
3. No que se refere à formação profissional para a educação básica, no art. 62, estabelece “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior; curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.
 4. “A União incumbir-se-á de: [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, Art. 9º, item IV).

sobre o papel do professor, mas, também, dos profissionais da educação em geral. Nascimento (1999) chama a atenção para a necessidade de cuidar da formação dos quadros das secretarias de educação – os especialistas – porque eles também “[...] não têm formação específica na área e, se algo não for feito no sentido de superar as lacunas, é provável que sejam executores de normas que serão apreendidas pelo viés escolar (p. 109)”.

Reconhecendo a preocupação dessa autora, quanto à questão da formação específica e do viés escolar compulsório que se pode imprimir à educação infantil, entendemos que esta é educação escolar e que a capacidade de os profissionais prestarem serviços educacionais de qualidade nessa modalidade de ensino passa pela especialização de conhecimentos. Nesse aspecto, também concordamos com Kishimoto quando indica que as múltiplas relações entre crianças, profissionais de diversas áreas, pais e comunidade em geral “[...] constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações” (Kishimoto, 1999, p. 73).

Na realidade, torna-se “complicado” trabalhar para formar professores de Educação Física para a educação infantil, como o fazemos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), se o sistema educacional não lhes permite atuar. Nessa questão, ao afirmarmos que educação infantil é educação escolar, não pretendemos negar a especificidade da infância, pois não consideramos que a modalidade de ensino fundamental seja extensão compulsória da escola infantil. Como Haddad, entendemos que a educação infantil deve receber tratamento diferenciado, específico e único, porque “[...] é necessário que o sistema educacional se reestruture para fazer valer uma concepção moderna de educação infantil que reconheça a amplitude e interconexão das necessidades das crianças e suas famílias” (Haddad, 1998, p. 9).

Na abordagem desse tema, especialistas são todos os professores profissionais que receberam formação superior em um curso de licenciatura, em um dos diversos campos pedagógicos possíveis. Esses profissionais desempenham funções políticas, técnicas e pedagógicas relevantes para a efetivação das ações que realizam os princípios, os meios e os fins do sistema de educação básica, legal e legitimamente instituído pelas práticas oriundas dos órgãos e instituições vinculadas às diversas esferas do poder público e da sociedade civil organizada.

Em adesão ao debate político pedagógico acumulado pelo meio acadêmico, o RCNEI propugna pela formação de um novo profissional para responder as demandas da educação da criança de zero a seis anos no país. Nessa perspectiva, o professor de educação infantil precisaria receber uma “[...] formação inicial sólida e

consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço” (RCNEI, 1998a, p. 41). Essa formação seria mais abrangente e unificadora e geraria uma *competência* do tipo *polivalente*; cabendo ao professor trabalhar com saberes específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Pelo exposto, e também pelo que se pode depreender da leitura de outros documentos como o *Plano Nacional de Educação* (2001) e a *Política Nacional de Educação Infantil* (2003), podemos constatar que a participação do professor de Educação Física na educação infantil também poderia ter função polivalente. Não obstante, reconhecemos que a fórmula que articula formação inicial sólida e consistente, acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço e competência polivalente, é teoricamente sedutora. No entanto, percebemos que, no cotidiano escolar, essa fórmula tem-se revelado uma experiência de frustração do professor de educação infantil. Como exemplo de experiência desenvolvida a partir dessa orientação, temos observado o trabalho pedagógico que vem ocorrendo nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Vitória.

Nesses CMEIs, muito bem estruturados, é comum ouvir professoras regentes reclamarem da tarefa de ministrar diversos conhecimentos para crianças de diferentes condições biossocioculturais. Além da carga de trabalho e do salário, essas profissionais freqüentemente reclamam da insegurança em ministrar conhecimentos específicos de informática, Educação Física e artes, entre outros, adequados aos diferentes momentos pelos quais passa a criança de zero a seis anos. Esse paradoxo, entre a compreensão dos gestores e as necessidades das professoras regentes na execução da política educacional, parece evidenciar problemas inerentes à concepção de currículo do sistema. O que temos percebido é que as principais críticas à participação de especialistas se referem ao risco de eles serem “portadores naturais” do “vírus” da hierarquização e da fragmentação de funções e conhecimentos contra a organização do trabalho pedagógico escolar. Esses problemas de concepção curricular repercutem imediata e diretamente nos fundamentos, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na rotina e na ação de ensino dos docentes e impactam negativamente no desenvolvimento e na educação das crianças.

No “chão da escola”, no dia-a-dia da professora regente, polivalente/generalista, com ou sem formação superior (presencial ou à distância) em pedagogia, normalmente, se exige que a profissional oferte articuladamente à educação das crianças, das diversas faixas etárias entre zero e seis anos, conhecimentos que estimulem o desenvolvimento dos campos funcionais afetivo, motor, cognitivo e social, por meio do brincar/jogar.

Nesse contexto, algumas questões vêm à tona: “Mas a presença de professoras(es) ‘especialistas’ para trabalhar com linguagens específicas na educação infantil conduz *necessariamente* à fragmentação de conhecimento e à hierarquização profissional?” (Ayoub, 2001, p. 56); “[...] é possível contemplar com qualidade a formação de pessoas que estarão em contato com crianças em estágios de desenvolvimento físico-motor-emocional, de integração com o outro e com o mundo significativamente diferentes?” (Nascimento, 1999, p. 106); por que se solicita ao professor regente que realize uma tarefa para a qual não se conhece professores suficientemente competentes para executá-la de maneira satisfatória? Por que se solicita ao educador que realize uma tarefa para a qual não se sente preparado? Essa tarefa parece ser tão “difícil” de ser executada que em nenhum curso de formação de professores, entre os que são oferecidos nas universidades brasileiras, se tem notícias de uma experiência relevante a respeito. O quadro fica ainda mais contraditório quando observamos que pela lógica teórica o brincar/jogar normalmente proposto, quando ocorre, faz mais sentido para o adulto do que para a criança.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Conforme o RCNEI, volume 2, o objetivo pedagógico central da proposta curricular é desenvolver a identidade e a autonomia da criança.

Para a realização desse preceito nos atos cotidianos e em atividades sistematizadas recomenda-se que o adulto crie situações, organize os materiais e ambientes e ajude as crianças, mas não faça as ações por elas. Entre os adultos, que na escola infantil se relacionam com as crianças, destaca-se o professor polivalente, cujo papel é o de mediador na relação ensino-aprendizagem, no sentido de favorecer o desenvolvimento da autonomia, compreendendo os modos próprios de a criança se relacionar, agir, sentir, pensar e constituir conhecimentos.

Entre esses modos destaca-se o brincar/jogar. Brincando/jogando, as crianças desenvolvem a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, a interação, a utilização e experimentação de regras e de papéis sociais. Brincar/jogar é uma alternativa pedagógica que proporciona a ampliação dos conhecimentos da criança, por meio da atividade lúdica, é, portanto, uma atividade sociocultural que se apresenta por meio de várias categorias de experiências, utilizada na escola infantil para fins didáticos.

Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, *brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental*

da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras (RCNEI, 1998b, p. 28, grifo nosso).

Articulando essas passagens, chama-nos a atenção uma concepção pedagógica que parece induzir o professor de educação infantil a não considerar devidamente a criança de zero a três anos, pois, como destacamos anteriormente, se “brincar de faz-de-conta ou com papéis, (é), considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras” parece evidente que não se está considerando que crianças menores, ainda não dispõem, em parte, de condições biológicas e, muitas vezes, socioculturais de simbolizar as experiências nas quais estão inseridas. Fato que deveria realçar, mas que, por essa leitura, embota os jogos de movimento como brincadeiras adequadas a serem estimuladas aos sujeitos da faixa etária menor.

Ao afirmar-se que o jogo de faz-de-conta é a atividade que origina as outras, comete-se, deliberadamente, uma inversão (hierarquização?) na compreensão do jogo como possível objeto transicional na construção da autonomia e da identidade da criança. Os autores do documento partem da premissa de que “Toda brincadeira é imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (RCNEI, 1998, p. 27), ou seja, de que o conhecimento de movimento/tácito, como diria Piaget, ocorre por meio de jogos de exercício. Nessa perspectiva, esse tipo de jogo parece pouco significar para o autoconhecimento em meio à situação vivida; ainda, pouco significa que o movimento seja tomado como suporte e, tão-somente, alavanca para executar a atividade/atitude mental induzida na ocasião. Dessa forma, vale perguntar como o RCNEI concebe o movimento enquanto eixo de trabalho para a educação infantil?

Para refletir sobre essa questão, consultamos o volume 3 do RCNEI. Conforme esse referencial curricular,

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998c, p. 15).

Dessa afirmação, deduz-se que é necessário pensar o movimento humano como uma linguagem, entretanto, é de se lamentar a confinação dessa rica linguagem, pelos limites da leitura psicologizante, como se ela nada tivesse a oferecer especificamente ao desenvolvimento infantil, e, por ser mais que, ou *apenas, um simples deslocamento do corpo no espaço* (a propósito: o que significa, especial-

mente para uma criança, um simples deslocamento de um corpo no espaço?), ser reconhecido apenas por sua capacidade de potencializar gestos e posturas corporais para expressar sentimentos, emoções e pensamentos. Com essa definição, o RCNEI captura e utiliza, inadvertidamente, o conceito de movimento humano expressivo de uma cultura corporal, concebido pelo Coletivo de Autores (1992).

Pela proposta curricular oficial chega-se a supor que o trabalho com movimento “[...] contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças [...], bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança” (RCNEI, 1998c, p. 15), mas de fato, se considerarmos os estudos que têm como objeto central o desenvolvimento e a aprendizagem motora das crianças encontraremos razões para desconfiar desse tipo de afirmação pedagógica⁵.

O RCNEI informa que há diferentes sentidos e funções para o movimento humano, em razão dos diferentes objetivos propugnados pelas diversas práticas pedagógicas encontradas na educação infantil. Os principais são: a) suprimir o movimento em função da ordem e da harmonia, impondo rígidas restrições posturais às crianças; b) exigir contenção motora em função de se considerar que as manifestações motoras não contribuem para a aprendizagem, porque desconcentram a criança; c) propor seqüências de exercícios ou de deslocamentos em que a criança deve mexer seu corpo em estreita conformidade com determinadas orientações, em função de permitir alguma mobilidade, mas tolhendo sua expressividade.

Nessa perspectiva, a partir de Wallon, afirma-se que: “O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se comunica e se expressa por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo” (RCNEI, 1998c, p. 18).

Nessa passagem, reafirma-se a idéia de que a leitura psicologizante apreende o movimento humano, de modo instrumental, aos outros campos funcionais, bem como o fato de que, na realidade, como a cultura escolar básica é cognitivista, incluindo-se a perspectiva pedagógica oficial proposta para a educação infantil, há uma tendência a exaltar a validade do jogo como meio de desenvolvimento da cognição, dimensão simbólica ou do “faz-de-conta”, da criança⁶. Algo que, de fato, é importante, mas que, não é *per se* suficiente e não pode suplantar a contribuição

5. Para aprofundamentos, consultar o texto “A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a Educação Física na Educação Infantil” (2001).

6. Ver: “Faz-de-conta na escola: a importância do brincar”. Revista Pátio, ano 1, n. 3, dez. 2003/mar. 2004.

específica fundamental da dimensão de movimento ao desenvolvimento e à educação da criança, sobretudo na faixa etária de zero a três anos.

Não se trata de lutar pelo controle do espaço pedagógico ou negar a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento infantil, ou de desconsiderar que, ao compreender melhor o caráter lúdico e expressivo das manifestações, o professor poderá organizar melhor o seu trabalho pedagógico. Trata-se de não negligenciar o investimento no estudo específico dos campos funcionais da afetividade, motricidade, cognição e sociabilidade e, para isso, contar com uma concepção de conhecimento múltiplo, complexo, próprio para ser trabalhado e articulado com qualidade por professores profissionais.

Politicamente, trata-se de não sucumbir à restrição da política educacional nacional pela negação/procrastinação do investimento na correta e completa estruturação do sistema educacional e em inovações pedagógicas, induzido pela falta de vontade política da União, estados e municípios, quando procuram justificar a inexistência/indisponibilidade dos recursos financeiros necessários à educação infantil como um todo. Política esta que propõe, ao mesmo tempo, reformar o processo de escolarização, garantindo investimento para a nova pré-escola, ou seja, somente para a faixa etária de três a cinco anos, impondo, pelo viés escolar compulsório, o ingresso precoce de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; como atualmente vem se buscando consolidar quando se discute a transformação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb).

CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS DE MOVIMENTO E DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO DE ZERO A SEIS ANOS: O BRINCAR/JOGAR COMO FENÔMENO TRANSICIONAL

Quando, em uma concepção de conhecimento múltiplo, reivindicamos que não devemos negligenciar o investimento no estudo específico dos campos funcionais da afetividade, motricidade, cognição e sociabilidade, o fazemos entendendo que, no complexo processo de desenvolvimento e educação da criança, ocorrem permanentes aquisições ou perdas, advindas da adequada, ou não, estimulação de cada um desses diferentes campos funcionais e que, por meio do brincar/jogar, essas aquisições podem ser potencializadas nos diferentes momentos do desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, tomamos emprestados os conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* estabelecidos por Winnicott (1975) para pensar seu uso compatível ao campo funcional do movimento no desenvolvimento e educa-

ção da criança, acreditando, ser possível ampliá-los em cada um dos outros campos funcionais enunciados. Porém, antes de iniciarmos nossa reflexão, vamos apresentar um pouco das idéias de Winnicott.

Na condição de pediatra e psicanalista, Winnicott observou paradoxos ocorrentes na vivência da criança ao usar objetos de seu interesse. A partir da observação desses paradoxos, o autor postulou que, por seu intermédio, se estabelecem os vínculos culturais entre o passado e o futuro do sujeito e solicitou da comunidade acadêmica que esse problema fosse aceito, tolerado e respeitado; não, simplesmente, teoricamente resolvido. Na compreensão desse pesquisador, a tradicional definição psicanalítica de que todo indivíduo em formação tinha uma realidade interna e outra externa não era suficiente para compreender a complexidade da natureza humana, porque, para além dessas duas dimensões, há uma terceira, que constitui uma área intermediária de experimentação, que se relaciona permanentemente com as outras duas. É nessa área intermediária de experimentação que se localizam os objetos e fenômenos transicionais.

Introduzi os termos "objetos transicionais" e "fenômenos transicionais" para designar a área intermediária de experiência entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta ("Diga: 'bigado'") (Winnicott, 1975, p. 14).

Ao interessar-se pelos paradoxos referidos, Winnicott não estava preocupado em estudar o primeiro objeto das relações de objeto estabelecidas pela criança, distanciando-se desse foco, afirmou: "Estou interessado na primeira possessão e na área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido" (Winnicott, 1975, p. 15). O autor descreve a relação sujeito-objeto como resultante da aceitação, por parte do adulto, de certa onipotência da criança ao apropriar-se, tanto no aspecto afetivo quanto no aspecto da motricidade, do objeto de seu interesse. Depois de acariciado, amado e mutilado, em uma palavra, usado, o objeto pode ser substituído exclusivamente pela própria criança. Esse objeto, que para o adulto é externo, para a criança não o é, e também não é uma alucinação vinda de dentro. Para ter vitalidade própria aos olhos da criança, deve suportar seu amor ou ódio/agressividade, ser *descatexizado*, esquecido ou deixado no limbo, pois, normalmente, com o desenvolvimento saudável do sujeito, o objeto perde significado ou se torna difuso, já que ao ser absorvido se torna culturalmente menos interessante.

Ao adulto cabe esperar, pacientemente, pela transferência da perspectiva de relação afetiva para a perspectiva de uso motriz do objeto. Só a transferência

adequada evita a perda do objeto pelo sujeito, torna-o real e possível de ser compartilhado em uma relação cultural. A seu ver, a situação de transferência é que permite ao sujeito diferenciar o *usar* do *relacionar-se com* o objeto. Por isso, ao adulto cabe examinar a natureza do objeto, não como projeção, mas como coisa em si. O fato é que, o relacionamento deste é individual e só se confirma pela aceitação deste pelo sujeito. O utensílio tem a propriedade de estar presente para o indivíduo. “*Para usar um objeto, o sujeito precisa ter desenvolvido capacidade de usar objetos. Isso faz parte da mudança para o princípio da realidade*”. (Winnicott, 1975, p. 125, grifo do original). Esse fenômeno é motriz e não-inato, é fruto do amadurecimento do sujeito e depende de um meio ambiente propício.

Para Winnicott, o brincar/jogar e o brinquedo/jogo constituem, respectivamente, os principais fenômenos e objetos transicionais das crianças a partir dos quatro meses de idade. O brincar/jogar tem um lugar e um tempo que não está dentro do indivíduo, nem fora, no mundo exterior, portanto há um lugar e um tempo previamente fora do controle mágico do indivíduo. Um espaço potencial. “*Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer*” (Winnicott, 1975, p. 61, grifo do original).

A ocupação do espaço potencial pela criança ao brincar/jogar revela um processo de aquisição paulatino. O autor sugere que em uma seqüência de relacionamentos é possível localizar o brincar/jogar. Primeiro, a criança tem visão subjetiva ignóbil do brinquedo e o adulto interfere no sentido de apresentar-lhe o objeto; em seguida, o objeto é rejeitado, aceito e, depois, concretamente percebido pela criança. Nesse instante, em um espaço potencial que o autor denomina “*playground* intermediário”, se não houver impedimentos, a criança tem uma experiência de onipotência ou controle mágico do objeto. “*A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais*” (Winnicott, 1975, p. 71). Essa experiência funda alicerces de confiança entre a criança e o adulto que lhe cuida; ato contínuo, a criança sente-se segura na presença de alguém que lhe inspira confiança; por fim, é capaz de aceitar brincar de/com algo proposto por um adulto, quase de forma compartilhada.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesmo uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de tornar-se assustador. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar (Winnicott, 1975, p. 75).

Para prevenir o aspecto assustador do brincar, Winnicott propõe que é preciso a criança estar assistida por pessoas responsáveis, sem que isso signifique, necessariamente, interferência dessas pessoas no brincar/jogar da criança. É bem verdade que o professor, particularmente o de Educação Física, não é o psicanalista ou o psicoterapeuta, que a escola infantil não é o consultório, e que os procedimentos pedagógicos tendem a ser distintos dos procedimentos clínicos, tudo em função da concepção de criança, recursos e objetivos com os quais se trabalha. Na compreensão do autor, a diferença está na relação que se estabelece com o objeto de estudo/intervenção. Assim, de modo categórico orienta que “[...] uma característica essencial dos fenômenos e objetos transicionais reside na qualidade de nossa atitude quando os observamos” (Winnicott, 1975, p. 135).

Considerando essas proposições e orientações e, a partir deste ponto do texto, iniciamos nossa reflexão, no sentido de vislumbrar uma possibilidade de uso compatível dos conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* ao campo funcional de movimento no desenvolvimento e educação da criança. Nossa idéia guarda alguma semelhança com a de Venâncio (2001), apesar de desejarmos apresentar desdobramentos diferentes para a discussão do assunto. A nosso entender, a autora articulou de forma bastante interessante a relação entre a teoria de Winnicott e a idéia de movimento humano como campo funcional, quando deduziu:

Sendo o brincar fazer – poderíamos dizer o “re-fazer” do mundo externo no espaço dos fenômenos transicionais – ele é também, sempre, movimento. Por meio do brincar, o movimento não é apenas vivenciado, mas criado, construído na zona da fantasia, que é a zona primeira da relação da criança com o mundo. Pertencendo simultaneamente ao mundo externo e ao mundo interno – sendo, portanto irreduzível a um ou outro – o fenômeno do brincar lega ao movimento esse paradoxo característico: nem exclusivamente interno, nem exclusivamente externo, mas situado naquela zona onde se tecem as relações entre o sujeito e o mundo, o movimento se constitui a partir das tensões vivenciais entre o “eu” e o “não-eu” (Venâncio, 2001, p. 37).

Reconhecendo que, para a criança de quatro meses ou mais, brincar é um fenômeno transicional que se objetiva em forma de movimento, em interjogo, com Venâncio (2001), podemos inferir que, concretamente, o movimento é uma força viva que favorece a ida do sujeito do mundo da fantasia afetiva à instituição da memória de movimento. Daí, paulatinamente, podendo vir a concorrer substancialmente para o amadurecimento perceptivo, para a constituição da autonomia e da identidade do sujeito infantil.

No entendimento de Venâncio, como fenômeno humano, mover-se é um ato complexo. Ao mover-se, o sujeito está incorporando o mundo no espaço transicional.

Conseqüentemente, não é possível separar o movimento da consciência do movimento, nem esta do objeto com o qual ou para o qual o ser se move. Ato, consciência e mundo formam uma unidade indivisível, existencial, pertinente à área dos fenômenos transicionais (Venâncio, 2001, p. 38).

Concordamos com a autora, quando afirma que se mover é ato complexo; contudo, temos entendimento diferente da idéia de que o ato, a consciência e o mundo formam um bloco monolítico de experiências existenciais do sujeito. Consideramos que, em verdade, constatações teóricas como essas significam, para o professor de Educação Física atento, uma tentativa de resolver teoricamente um paradoxo que ainda não compreendemos muito bem, representam, também, a perda do achado, ou, em outros casos, configuram uma adaptação automática dos ensinamentos da teoria psicológica ao nosso universo pedagógico.

Quando nos propomos a pensar uma possibilidade de uso compatível dos conceitos de *fenômeno* e *objeto transicionais* com o campo funcional da motricidade no desenvolvimento e educação da criança, pensamos em fazê-lo, questionando a leitura psicologizante do movimento humano, porque temos nos perguntado qual a qualidade dessa percepção para orientar o processo de intervenção do professor de Educação Física na educação infantil. Não se trata de teoricamente dissociar ato, consciência e mundo, mas de, a partir de outro ponto de vista, fundar na experiência motriz a aquisição da percepção de mundo e consciência existencial, real, do sujeito.

Com essa inferência, queremos abrir espaço para dizer que, na nossa observação do processo educacional de crianças de zero a seis anos, temos percebido que, principalmente nos três primeiros anos de vida, se a criança é estimulada a interagir com o meio, com os objetos e com os outros, por meio do brincar/jogar com movimento, além de manipular objetos, construir o seu eu ante o seu não-eu etc., ela constrói um tipo de estabilidade especial⁷, a estabilidade de movi-

7. Essa estabilidade especial a que nos referimos, pode ser mais bem compreendida se considerarmos os estudos de Manoel et al. (2001), têm argumentado que mudanças no controle do movimento servem de gatilho para desencadear alterações nas dimensões afetiva, cognitiva e social da criança e propõem que um aspecto crucial do comportamento motor é que, como corriqueiramente se pensa, não há variedade de movimento sem "ganho de consistência" ou estabilidade motora prévia. Conforme esses autores: "A criança ao tentar empreender uma ação motora apresenta grande inconsistência em seu comportamento. A cada tentativa os meios de solução são diferentes porque a criança ainda não entendeu exatamente o que fazer e de que modo. Essa *compreensão* ocorre gradativamente, momento em que a criança busca repetir sempre o mesmo meio de solução. Aqui se caracteriza o que Keogh denomina ganho de consistência. A variabilidade de resposta diminui, denotando uma crescente compreensão da relação meio-fim na ação motora. A seguir, a criança começa a variar sua resposta, mas numa nova perspectiva" (Manoel et al., 2001, p. 34).

mento. Esta é fundamental para a afirmação dos outros campos funcionais e para a edificação de sua autonomia e identidade pessoal e social. Se esse processo de construção não ocorre adequadamente, compromete-se o desenvolvimento do sujeito e pode-se comprometer uma importante dimensão da experiência educativa infantil.

Finalmente, podemos considerar que um desafio importante para a inserção da Educação Física na educação infantil é selecionar, organizar, construir, sistematizar, implementar e registrar conhecimentos apropriados ao trabalho pedagógico. A recomendação é para que não mais se negligencie a estimulação do brincar/jogar com movimento no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil. Nesse sentido, há uma importante discussão sobre os campos funcionais a ser realizada com professores de educação (Física) infantil, que trabalham diretamente com as crianças de zero a seis anos.

COMENTÁRIOS FINAIS

Partindo de uma leitura do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, do trabalho pedagógico do professor na construção de uma pedagogia da infância, e da contribuição dos jogos de movimento e do trabalho pedagógico próprio do professor de Educação Física para a educação de zero a seis anos, apresentamos possibilidades de se pensar em uma intervenção na qual se coloque em destaque o brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança.

Colocar o brincar/jogar como fenômeno transicional significa repensar não somente o valor psicologizante que temos atribuído ao movimento humano nas aulas de Educação Física na educação infantil, mas também repensar a experiência motriz como possibilidade de aquisição da percepção de mundo e consciência existencial da criança. O significado atribuído a essa experiência de brincar/jogar deve ser materializado e fazer sentido para a criança e não, apenas, para o adulto.

Uma perspectiva curricular para a escola infantil não pode prescindir da oferta de múltiplas linguagens e da intervenção de professores profissionais, especialmente de professores de Educação Física, para trabalhar com o campo funcional de movimento no desenvolvimento e na educação das crianças. Se temos sido preteridos da possibilidade dessa legítima experiência pedagógica, essa exclusão não tem base legal, tampouco epistemológica.

Fun activities and playing games as traditional phenomenon in building autonomy and identity in zero to six year old children

ABSTRACT: This study indicates possibilities to think about an intervention in Children Education which fun activities/playing games as transitional phenomenon in building autonomy and identity in zero to six-year old children is emphasized. In this context, it presents a Curricular Referential reading for Children Education, from the pedagogical work made by the teacher in building a child pedagogy and building movement games and the own pedagogical work made by the Physical Education teacher.

KEY-WORDS: Fun activities/games; children education; physical education.

El jugar y el juego como donómeno de una transición en la construcción de la autonomía y de la identidad del niño de cero a seis años

RESUMEN: Este estudio refiere a la posibilidad de pensar una intervención en la Educación Infantil en la cual se subraya el jugar/juego como fenómeno de transición en la construcción de la autonomía y de la identidad del niño de cero a seis años. En esa contextualización, se presenta una lectura de Referencia Curricular para la Educación Infantil, del trabajo pedagógico del docente en la construcción de una pedagogía de la infancia y del aporte de los juegos de movimiento y del trabajo pedagógico propio del profesor de Educación Física.

PALABRAS CLAVES: jugar/juego; educación infantil; educación física.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, 2001, p. 53-60.

BRASIL. *Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1997.

BRASIL. *Política nacional de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/Coedi, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 1, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 2, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, v. 3, 1998c.

_____. Senado Federal. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Unesco, 2001.

HADDAD, Lenira. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apreciação crítica. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Revista Educação e Sociedade*, n. 68, p. 61-79, 1999.

MANOEL, Edison de J. et al. A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, n. 4, p. 33-49, 2001 (Suplemento).

NASCIMENTO, Maria E. P. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados; São Carlos: Editora da UFSCar, 1999.

OLIVEIRA, Paulo de S. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

VENÂNCIO, Silvana. O movimento humano e o brincar: uma leitura pela obra de Winnicott. *Revista Motus Corporis*, v. 8, n. 2, p. 32-38, nov./2001.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Recebido: 6 jun. 2005
Aprovado: 11 set. 2005

Endereço para correspondência
Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Av. Anísio Fernandes Coelho, 301 / 101^A
Jardim da Penha
Vitória – ES
CEP 29060-670

O JOGO DO ESPAÇO E O ESPAÇO DO JOGO EM ESCOLAS DA CIDADE DE CURITIBA

Dra. SIMONE RECHIA

Professora do Departamento de Educação Física /Centro de Pesquisa em Esporte,
Lazer e Sociedade (Cepels) – Universidade Federal do Paraná (UFPR)
E-mail : simone@ufpr.br

RESUMO

Este estudo visa discutir e tematizar a composição entre planejamento dos espaços e suas relações com as experiências do jogar como forma de manifestação lúdica em algumas instituições de ensino da cidade de Curitiba. Sua intenção é demonstrar como são planejados os espaços e equipamentos destinados a vivências lúdicas, a partir de uma possível leitura do cotidiano escolar; numa tentativa de perceber como ocorrem as "negociações" entre a administração escolar e os alunos na dinâmica da formação educacional, e especificamente na efetivação da dinâmica da prática do jogo.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; espaço; ludicidade; jogo; escola.

INTRODUÇÃO

Teoricamente, muito já se falou acerca da importância dos jogos e das brincadeiras na infância, especialmente com referência às vantagens motoras, psicossociais e educacionais, o que é obviamente de grande relevância. Porém, para este estudo quero ocupar-me de uma outra questão. Esta abrange e permeia os aspectos destacados anteriormente. Trata-se da importância do “jogo do espaço” para oportunizar o “espaço do jogo” no ambiente escolar.

O texto busca apresentar e discutir os primeiros resultados de um estudo mais amplo desenvolvido no projeto de pesquisa intitulado “*A escola e os espaços lúdicos*”, o qual buscou investigar como são planejados e vivenciados os espaços para as práticas lúdicas em algumas escolas da cidade de Curitiba. Portanto, no primeiro momento deste estudo, descrevo a metodologia utilizada no projeto, em seguida discuto algumas categorias de análises selecionadas a partir da pesquisa de campo. São elas: A escola como uma alternativa de espaço para o jogo; Táticas e astúcias para vivenciar o jogo na escola; e Acessibilidade dos espaços e equipamentos. Dessa forma, pretende-se refletir sobre a composição entre planejamento dos espaços e as experiências do jogo, demonstrando como a administração da escola e os alunos “negociam”, na vida escolar cotidiana, o espaço para o jogo.

O PROJETO DE PESQUISA “A ESCOLA E OS ESPAÇOS LÚDICOS”

Vivemos em uma sociedade com características pós-industriais, que carrega consigo avanços e retrocessos, os quais denunciam diversas contradições advindas do maior alcance tecnológico e conseqüentemente de todos os seus desdobramentos. Em função desses desdobramentos, várias transformações sociais são percebidas, entre as quais pode-se identificar uma sensível mudança nos estilos de vida, envolvendo especialmente o contexto das práticas corporais. Embora saibamos de toda a problemática que envolve este assunto, gostaria de salientar a limitação do espaço/tempo de lazer no meio urbano para a fruição da cultura corporal. Uma das causas dessa limitação situa-se na transformação das casas e seus enormes jardins em grandes condomínios, conjuntos habitacionais, avenidas, centros empresariais, indústrias, entre outros empreendimentos arquitetônicos.

Essa nova configuração das cidades gerou para crianças e jovens uma drástica redução dos espaços. Houve um recuo em relação ao espaço do brincar, que tradicionalmente se dava nos quintais ou nas ruas. Hoje, se brinca com brinquedos industrializados (enaltecidos pela mídia) em espaços limitados e pré-determinados para o lazer, inibidos pela violência urbana, com jogos que induzem a estática do corpo e com poucas chances de contato mais aproximado com a natureza.

Dessa forma, a falta de espaço para as vivências lúdicas de crianças e adolescentes é um problema essencial das sociedades contemporâneas, em que o uso de espaços e equipamentos para o jogo¹ em tempos e ambientes diferenciados (escolas, áreas verdes e locais públicos) deve ser analisado em sintonia com as necessidades e motivações das populações nos meios urbanos. Para tanto, faz-se necessário identificar o cotidiano das pessoas considerando a multiplicidade de estilos de vida (espaços livres, tempo disponível, dinâmicas sociais e familiares, condição socioeconômica etc.), visualizando tanto as questões referentes à modernização de espaços e equipamentos lúdicos, quanto as relativas à acessibilidade, segurança, manutenção, supervisão e estratégias de intervenção.

Diante desse contexto de “corpos imobilizados” pela dinâmica do espaço, torna-se imprescindível colocar o seguinte questionamento: quais os espaços privilegiados no meio urbano que oferecem mais potencialidades para as vivências do jogo? O ambiente escolar pode efetivamente se afirmar como uma das alternativas? A escola está atenta a essa problemática?

Em função dessas reflexões, geradas a partir da complexidade do fenômeno da redução do espaço/tempo para as práticas lúdicas no meio urbano, iniciei, apoiada por um grupo² de bolsistas, o projeto de pesquisa intitulado “A escola e os espaços lúdicos”, vinculado à UFPR/DEF/Cepels³. Nesse projeto, buscamos uma leitura do espaço escolar sustentados no seguinte questionamento: *como as escolas fazem o jogo do espaço para oportunizar o espaço do jogo e da brincadeira no ambiente escolar?* Essa pesquisa não pretendeu somente detectar uma “imperitante ausência” de espaços lúdicos, mas observar avanços, recuos e “táticas” no que se refere ao planejamento de espaço, tanto físico como político-pedagógico, para possibilitar o jogo no contexto escolar.

Assim, a partir dessa questão norteadora, selecionamos algumas escolas públicas e privadas da cidade de Curitiba, buscando analisar os espaços destinados às práticas corporais lúdicas, na tentativa de focalizar o modelo de espaços livres adotado, descrevendo algumas de suas peculiaridades. Foram analisadas suas características, suas atividades, as contradições existentes no espaço, as redes mais amplas

-
1. Entende-se por jogo o processo de dar liberdade para as crianças e jovens de exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar as suas potencialidades físicas e sociais sem constrangimentos (investigar, testar e afirmar experiências e possibilidades de ação) Neto (1997, p. 21).
 2. O grupo de pesquisa é composto por acadêmicos do curso de Educação Física e da pós-graduação, bolsistas do Programa Licenciar vinculado à pró-reitoria de graduação da UFPR.
 3. Universidade Federal do Paraná, Departamento de Educação Física, Centro de Pesquisa em Esporte, Lazer e Sociedade.

de relações e suas formas de uso e apropriação, além dos paradigmas que sustentam tais planejamentos.

Tratou-se, assim, de realizar uma triangulação entre modelos de espaços escolares destinados às práticas corporais lúdicas, seus processos de concepção e planejamento e a relação dos alunos com esses espaços. Para o presente estudo, adotou-se como processo metodológico a etnografia, tendo como referência a análise cultural proposta por Geertz (1989). Para tanto, realizamos uma descrição densa do espaço escolar conectando esses dados com uma análise interpretativa através de observações sistemáticas e entrevistas semi-estruturadas com os professores e alunos, registros fotográficos e filmagens. Utilizamos esses procedimentos com a intenção de abordar qualitativamente alguns aspectos principais relacionados à criação, implementação e apropriação do modelo de espaços dessa natureza proposto pelas escolas.

Os caminhos metodológicos escolhidos materializaram-se em algumas etapas. A primeira foi a seleção das escolas. Para tanto, investigamos escolas da rede municipal, estadual e privada de ensino, totalizando 23 escolas analisadas. A segunda etapa constituiu-se de um levantamento histórico das escolas, no que se refere ao local de sua construção e sua origem. Mapeamos também o perfil das instituições, com dados como localização, número de alunos e a seriação presente na escola. Já na terceira etapa, realizada juntamente com a segunda, tentamos encontrar evidências históricas que justificassem a presença de certos espaços lúdicos na escola, ou seja, buscamos os objetivos com que os espaços foram planejados.

Uma vez concretizadas essas etapas, partimos para a quarta etapa, que visou quantificar os espaços e equipamentos destinados às práticas lúdicas existentes nas escolas.

Com o reconhecimento dos espaços lúdicos das escolas, restou qualificá-los de modo que apure sua eficiência. Para tal, na quinta etapa da pesquisa, observamos os espaços de acordo com os seguintes critérios: integração harmoniosa ao entorno (espaços naturais, localização em relação ao todo da escola); utilização de materiais alternativos como cordas, madeira, entre outros elementos naturais na constituição dos equipamentos; *design* do espaço/equipamento proporcionando amplas experiências corporais aos alunos; acessibilidade do espaço/equipamento fora do tempo “formal” de aula; barreiras arquitetônicas para alunos portadores de alguma deficiência; condições de uso e manutenção dos espaços e dos equipamentos.

A sexta etapa do projeto visou detectar como ocorre a dinâmica dos espaços/equipamentos. Nesse momento, registramos detalhadamente como os espaços/equipamentos vêm sendo utilizados pelos alunos. A partir desse ponto, reali-

zou-se um cruzamento de dados com as etapas anteriores, verificando se os espaços/equipamentos em questão estavam sendo utilizados de acordo com os objetivos com os quais foram elaborados, e se estavam sendo eficientes para tal.

Na sétima e última etapa da pesquisa, focamos nas entrevistas com alunos, professores e gestores das escolas. Embora durante todo o processo de levantamento de dados relacionados às etapas anteriores tenham sido realizadas entrevistas informais, nesta etapa utilizou-se um protocolo de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e posteriormente transcritas na íntegra.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS SIGNIFICATIVOS

Após um ano de pesquisa, selecionamos para este artigo algumas categorias de análise que se mostraram significativas durante o processo. São elas: a escola como uma alternativa de espaço para o jogo; táticas e astúcias para vivenciar o jogo na escola; acessibilidade dos espaços e equipamentos existentes nas escolas.

A escola como uma alternativa de espaço para o jogo

Ao analisarmos detalhadamente a instituição “escola”, percebemos muitas vezes um lugar impregnado de normas, regras, conceitos e preconceitos. Dessa forma, o ambiente escolar muitas vezes acaba transformando-se num local para mera “domesticação” de crianças e jovens, obrigando-os a adaptarem-se a um cotidiano cuja liberdade é cerceada, o tempo é controlado e os espaços para “alegria” são reduzidos, importando somente cumprir a função de “prepará-los para o amanhã”.

Nesta perspectiva, para Snyders (1998, p. 11), em todos os países do mundo e desde muito tempo, a escola preenche uma função bem distinta:

[...] preparar os jovens para o futuro, para a vida de adultos, em particular, para uma profissão. Esse é o papel essencial, inicialmente por razões econômicas e técnicas evidentes; e também porque assim uma resposta é dada ao desejo de crescer, de ser iniciado no mundo dos adultos, de penetrar nos segredos que os adultos detêm; a criança sente que se prepara para inserir-se e agir entre os “grandes”; tem consciência de que o que se passa na escola é valorizado pela sociedade – e não é considerado como uma brincadeira.

Como conseqüência dessa realidade, as manifestações do brincar e do jogar no ambiente escolar são relevadas a um segundo plano, já que não se trata de um conhecimento socialmente eleito como útil pela sociedade. Uma hipótese que relata de forma concisa o porquê desse fato é a de que o brincar e o jogar encontram-se na contramão dos processos de produção e do mercado.

De acordo com Brunhs (1996, p. 38), “o jogo, com suas características lúdicas, vem se mostrar subversivo nesta ordem das coisas, apresentando-se improdutivo numa sociedade onde valores dominantes voltam-se para a produção e o consumo, sendo o homem valorizado pela capacidade de produzir e consumir”.

Neste caso, não teria justificativa, dentro de uma instituição que visa preparar os sujeitos para a sociedade e seus valores mercadológicos, preocupações com o planejamento dos espaços lúdicos. Embora o jogo já tenha sido apontado por alguns estudiosos⁴ como um dos elementos essenciais do universo infantil.

Percebemos que essas vivências no espaço escolar são limitadas pelo espaço que o jogo ocupa na dinâmica da formação educacional, e conseqüentemente pela falta de espaço físico destinado às atividades lúdicas espontâneas.

Snyders (1988, p. 130), ao referir-se à “alegria na escola”, convida-nos a uma reflexão interessante perguntando: “a escola dá aos jovens uma alegria que legitima os esforços que ela reclama?”. Na verdade, essa pergunta contém uma outra – e que é verdadeira: “como podemos transformar a escola para que dez anos obrigatórios de permanência não signifiquem aos alunos um remédio amargo que é preciso ser engolido?”.

Ao analisar essa ausência da dinâmica do jogo e de um ambiente escolar propício para essas experiências, Neto (1997 p. 21) argumenta que falta o reconhecimento por parte do sistema educacional de que a experiência do jogo “é uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, a organização e o caos, o equilíbrio e o desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais”. Portanto, faz-se necessário mais atenção quanto ao “espaço do jogo” no planejamento das escolas.

Aliás, quando esse jogo é oportunizado no ambiente escolar, quase sempre, segundo Brougère (1998, p. 115), “o que predomina é a imitação, é a obediência e não a invenção. [...] o que é certo é que as crianças não escolhem mais os jogos, não escolhem os assuntos das aulas e, quando se trata de jogos coletivos, não podem nem inventar detalhes desses jogos. Tudo deve estar antecipadamente previsto para ser realizado no mesmo tempo e segundo a ordem estabelecida”.

Assim, o debate sobre a importância que se deve atribuir ao jogo no campo educacional, e principalmente na área de Educação Física, ainda está muito centrado no quadro tradicional que usa de forma utilitarista jogos e brincadeiras, no ensino formal, visualizando apenas o valor que essa prática tem no desenvolvimento das habilidades motoras.

4. Entre eles, Chateau, Vigotsky, Piaget, Huizinga, Wallon, Winnicott.

Nesta perspectiva, Brougère (idem, ibidem) considera que muitas vezes o jogo está presente na escola “apenas através dos jogos disciplinados, controlados, vigiados, dirigidos, organizados”. Diante disso, não há espaço para uma valorização da espontaneidade no âmbito das práticas lúdicas na escola.

Para o referido autor, “assiste-se a uma verdadeira aculturação da infância, sobretudo da infância popular, separada das formas tradicionais de socialização para ser escolarizada”.

Atenta a esse quadro, e considerando as dificuldades da prática organizacional das escolas, percebo que apesar de serem regidas por uma mesma política e terem organizações parecidas, cada escola é única em seu cotidiano, devido às formas de apropriação por parte dos sujeitos (crianças e jovens) de diferentes espaços constituídos no ambiente escolar. Diante desse contexto, optei por falar em “escolas” e não em “escola”. Isto se torna lógico se pensamos que cada sujeito percebe o espaço ao seu redor de uma determinada forma, apropriando-se e dando significados particulares ao lugar; assim, cada aluno irá apropriar-se do tempo, espaço, regras e valores de maneiras diferentes, criando uma dinâmica particular em sua escola.

Essas reflexões acerca do cotidiano escolar são importantes para compreendermos como vem construindo-se a cultura infantil e jovem dentro deste sistema que, de certa maneira, reprime as práticas culturais, lúdicas e criativas, levando a escola a resignar-se a um presente vazio, até enfadonho.

Para dar alegria aos alunos, Snyders (1988, p. 13) aposta na renovação dos conteúdos culturais, mas ressalta que “a fonte de alegria dos alunos, não a procuro inicialmente do lado dos jogos, nem dos métodos agradáveis, nem do lado das relações simpáticas entre professores e alunos, nem mesmo na região da autonomia e da escolha: não renuncio a nenhum desses valores, mas conto reencontrá-los como conseqüências e não como causas primeiras”.

Ao observar, nas “brechas” do ensino formal de sala de aula, a dinâmica dos “espaços livres” (pátios, quadras esportivas, escadas, cantinas, entre outros lugares elegidos pelos alunos), destaco a diversidade das práticas lúdicas espontâneas proposta por eles. Percebe-se que essas práticas são oriundas da cultura popular, as quais são conseqüências de um processo histórico, provindo da experiência do brincar, jogar e divertir-se com o próprio corpo em tempo/espaços diversificados. As crianças demonstram-se criativas, inventivas e autônomas e repassam aos colegas jogos e brincadeiras vividos fora da escola, ou seja, na rua, na praça, na própria casa.

Outro ponto importante observado nos momentos em que as crianças se encontram de certa forma “livres” se refere à contribuição dos jogos para potencializar as relações pessoais, possibilitando momentos de parcerias entre as crianças, de

construções coletivas, assim como de conflitos, que representam experiências significativas para a formação humana.

Tais fatos convidam a refletir sobre o papel e o significado social do jogar para as crianças. Neste sentido, Brougère (1995, p. 61) aponta que “o processo de socialização no jogo permite à criança se integrar ao *socius* que a cerca, assimilando seus códigos, permitindo instalar uma conexão com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal como no não-verbal”.

É preciso que se reconheça, portanto, que a escola também representa um espaço de criação e/ou invenção, ou ainda (re)invenção de práticas sociais, tendo um significado muito especial para as crianças, pois este é o espaço e o momento em que elas se colocam à disposição de si mesmas, sentindo, vivendo e experimentando seu corpo, através de jogos e brincadeiras, mesmo que muitas vezes tais práticas se tornem proibidas e limitadas.

TÁTICAS E ASTÚCIAS PARA VIVENCIAR O JOGO NA ESCOLA

Para Certeau (1995), quando se olha o cotidiano de cima, só se vê a homogeneidade e o poder que controla os sujeitos, só se percebe a inércia dos corpos diante das determinações do sistema. Por isso é importante investigar as minúcias, os usos sutis e inventivos que os sujeitos constroem a partir das limitações impostas.

Dessa forma, para compreender melhor o estudo do cotidiano das escolas investigadas, fundamentamo-nos na triangulação de três categorias de análise: espaço/lugar, estratégias e táticas.

Neste sentido, pautamo-nos nas idéias de Certeau (idem, p. 239), ao definir que “um lugar é a ordem segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, e as “estratégias” são as forças que articulam os lugares. Já o espaço é um “cruzamento de móveis”. Isto significa que, de certa forma, ele é animado por todo um “conjunto de movimentos que aí se desdobra”. Em suma, o espaço é o lugar “praticado” que remete ao uso, às maneiras de fazer, às táticas. Para ele, as táticas são maneiras de jogar com os acontecimentos e as leis de regulação, aproveitando as possibilidades que se apresentam no tabuleiro do jogo social. A compreensão desse conceito ajuda a entender a lógica das práticas cotidianas e principalmente as práticas lúdicas da infância. Encontramos aqui uma ambigüidade, pois, apesar de essas práticas estarem condicionadas pelos espaços e estratégias, não se pode dizer que são previsíveis, graças às diferentes maneiras de fazer dos sujeitos, ou seja, as táticas e astúcias usadas para poder vivenciar o jogo na escola.

Portanto, cada sujeito imprime suas marcas naquilo que os outros lhe dão para viver e pensar. Por isso, mesmo que o espaço seja planejado para ser usado de

determinada maneira, como as quadras poliesportivas ou quadras de cimento, os sujeitos podem (re)significá-lo.

Aqui, vale uma ressalva: o espaço escolar fechado entre quatro paredes (sala de aula) é permeado de regras, de controle, de estratégias que servem para preservar a ordem e o bom relacionamento entre todos. Já os espaços abertos inviabilizam muitas vezes o controle, e assim o brincar e o jogar das crianças e jovens se dá nas brechas, nos interstícios do ensino formal, nas circunstâncias em que estes encontram um espaço/tempo para se apropriarem do lugar de forma criativa e inventiva, levando elementos da cultura popular e a alegria à escola. Na hora da entrada, nos intervalos de aulas, no recreio, na hora da saída, escutamos gritos, observamos sorrisos, abraços, lágrimas, correrias, conflitos, comemorações, trocas, encontros e desencontros.

Percebi, durante a pesquisa de campo, que mesmo diante de muitas dificuldades espaciais, os alunos através de táticas e astúcias brincam, jogam, se divertem e (re)significam os poucos espaços livres para o brincar. Portanto, certas dificuldades em relação aos espaços e equipamentos são muitas vezes superadas pelas diversas possibilidades de interação com o lugar, passando de um corpo aparentemente dócil e silencioso, vivido em sala de aula, para um corpo brincante e criativo vivido nos interstícios do tempo regular das aulas, isso é, no tempo/espaço livre nas quadras, pátios, parquinhos, cantinas, escadas, áreas verdes.

Para ilustrar esta situação, aponto o recreio como sendo um espaço/tempo em que os ideais escolares e a apropriação das escolas pelos alunos encontram-se em descompasso. Em descompasso porque, mesmo com uma cultura escolar que conduz à inibição do brincar e do jogar, as crianças ainda encontram formas de fazê-lo e o fazem no recreio. Esse espaço/tempo não é um tempo planejado dentro das escolas para potencializar as práticas lúdicas. Ao contrário, é um espaço destinado ao descanso, à recuperação, à compensação, que de certa forma busca o aumento do rendimento, portanto se justifica a falta de espaços reservados para tais manifestações.

Entretanto, enfrentando todas as adversidades e limites, as crianças brincam e jogam na escola. Elas (re)significam os ambientes de formas diferentes, utilizando-se da adaptação, da criatividade, da imaginação. Isto, segundo Chauí (1996), pode ser encarado como uma forma de resistência sutil, um *não* ao conformismo. Uma “resistência não como um combate aberto, mas sim como práticas que se desenvolvem ao avesso dos interesses dominantes”. A análise feita pela autora nos conduz a refletir que a falta de espaço não inibe o jogar e o brincar na escola, mas indica uma forma de resistência inconsciente das crianças, sutil e somente visível aos olhos de sujeitos que “jogam com o espaço”.

De acordo com Bruhns (1993, p. 38), “através do jogo, não se está pretendendo uma evasão da realidade, um descompromisso. Ao contrário, ele representa a possibilidade de construção e recriação, numa postura de resistência perante a lógica dominante do presente estado das coisas”.

Gostaria de ressaltar que embora tenhamos percebido que os alunos encontram brechas, táticas e estratégias para lidar com a falta de espaços destinados aos jogos e brincadeiras, a valorização e a potencialização dessa ação, no interior das escolas, passa invariavelmente pela criação concreta de espaços físicos favoráveis para tais atividades.

Assim, faz-se necessário salientar que as atuais condições físicas dos ambientes escolares destinados às práticas lúdicas são desfavoráveis à potencialização da cultura corporal. Em certas escolas pesquisadas, constatamos uma ausência de planejamento com relação aos espaços físicos. Muitas escolas visualizam somente como possibilidades quadras poliesportivas ou quadras de cimento predeterminadas para a realização de alguns esportes tradicionais, transformando tudo em “cimento”, com uso restrito às aulas formais de Educação Física, deixando em segundo plano preocupações com espaços mais harmoniosos (áreas verdes e/ou pontos de encontro, por exemplo) para vivências lúdicas espontâneas, nos interstícios das aulas formais.

ACESSIBILIDADE DOS ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS

Com relação ao acesso aos espaços e equipamentos das escolas, encontramos dois fatores limitantes à fruição do jogo: as barreiras arquitetônicas e o controle dos espaços.

Verificamos que os espaços para possíveis vivências lúdicas não possuem um planejamento adequado, sendo grande parte deles improvisados, sem conexão direta com os demais ambientes da escola e sem objetivos definidos.

Outro fator observado refere-se à quantidade e manutenção dos equipamentos. Percebemos que o número de espaços e equipamentos em todas as instituições pesquisadas é insuficiente à demanda. Também, que as escolas particulares apresentam melhor manutenção de espaços e equipamentos mantendo assim melhores condições de uso. Já, na maioria das escolas públicas (estaduais e municipais), a manutenção dos equipamentos é deficitária, fazendo com que o desgaste em função do uso contínuo destes equipamentos os tornem inutilizáveis.

Outra questão importante a ser apontada é a ausência total na maioria das escolas de um planejamento de espaços e equipamentos adequados para atender às necessidades das pessoas portadoras de alguma deficiência, gerando verdadeiras barreiras arquitetônicas, que restringem a dinâmica do jogo para esses alunos.

Como se não bastassem essas barreiras estruturais, a maioria das escolas ainda controla de forma exagerada o acesso aos “poucos e precários” espaços, equipamentos e materiais esportivos, nas trocas de turnos, intervalos e recreios não os disponibilizando fora do horário das aulas de Educação Física, sob a alegação de que a escola não pode se abster da necessidade de ordem.

ALGUNS APONTAMENTOS

Após um ano de pesquisa enfrentamos alguns limites, entre eles o distanciamento entre escolas e universidade. A maioria das escolas sequer nos questionou a respeito do que seria necessário para que a pesquisa se efetivasse, e nenhuma delas se interessou pelos benefícios que o projeto poderia lhes trazer. Nas escolas municipais, encontramos grande dificuldade para desenvolver a pesquisa por impedimentos administrativos. Já em escolas da rede estadual e privada o acesso foi permitido, porém poucas instituições disponibilizaram pessoas que nos orientassem durante a visita, e dificilmente essas pessoas tinham conhecimento das informações necessárias.

Outra questão refere-se às dificuldades na obtenção de alguns dados, principalmente sobre a história da fundação das escolas, seu planejamento e a constituição de seus espaços físicos. De certa forma, isso denuncia a inexistência de registros documentais históricos da própria instituição, o que compromete a preservação de sua memória.

Quanto ao planejamento dos espaços escolares, inferimos que há a valorização dos espaços “formais” da escola em detrimento dos espaços destinados às práticas corporais lúdicas. Encontramos no cenário escolar uma preocupação maior com as salas de aula, em relação à infra-estrutura, manutenção e localização dentro do espaço escolar, do que com os espaços utilizados pelos alunos nos intervalos de tempo do ensino formal. A maioria dos espaços lúdicos das escolas foi planejada para as aulas de Educação Física e para a prática de esportes. Há poucos espaços destinados às práticas lúdicas espontâneas.

Cabe aqui dizer que o planejamento escolar está totalmente voltado para uma formação utilitarista e pragmática, através da qual as experiências lúdicas são consideradas não-educativas; assim, são descartadas e jogadas para fora da escola.

Esta situação ficou explícita na fala de uma pedagoga da rede municipal de ensino, segundo a qual “os alunos não podem permanecer na escola nos contraturnos, pois não possuímos estrutura física para isso, no entanto existe uma Rua da Cidadania (espaço público situado ao lado da escola) que pode oferecer mais possibilidades às crianças”.

Outro fator importante a ser destacado é que nem sempre o objetivo apontado para a construção dos espaços se efetiva na prática. Ficou evidente, no transcorrer da pesquisa, que muitas vezes o planejamento e a ordem vigente na escola procuram determinar finalidades para os espaços constituídos. No entanto, observamos que as formas de apropriação, os usos cotidianos, portanto, as maneiras de frequentar um lugar é que dão significado aos espaços e não o seu planejamento.

Para analisar a relação entre tamanho das escolas e constituição de espaços abertos, levamos em consideração a área total das escolas, o número de espaços que oferecem mais potencialidades para as vivências do jogo e o número de alunos. Notamos que a maioria das escolas, principalmente as particulares, tem uma área total inferior 10.000m². Pela média dos espaços livres, concluímos que as instituições estaduais têm maior quantidade de espaços que as municipais e particulares. Os dados mostram também que as instituições estaduais são as mais antigas, têm maiores áreas e atendem a um número maior de alunos. Em contrapartida, os espaços abertos das estaduais têm maior carência de manutenção que os espaços das municipais e particulares.

Através dessas análises preliminares, pudemos perceber que as experiências do brincar e do jogar no ambiente escolar estão sujeitas à arquitetura dos espaços e às leis vigentes nas escolas, mas não são totalmente limitadas por estes fatores, pois o desejo de se divertir dos alunos supera tais dificuldades revelando que as práticas lúdicas se dão por intermédio de uma relação de tensão permanente e não por simples submissão.

Assim, esperamos sensibilizar educadores e gestores das redes de ensino pública e privada sobre a importância do planejamento destes espaços e do reconhecimento da dinâmica lúdica que se desenvolve em tais ambientes. Esta, sendo silenciada, pode não estar totalmente submetida à ordem; ao contrário, pode estar construindo a desordem e também produzindo realidade.

Desta maneira, nosso interesse ao relatar o projeto "A escola e os espaços lúdicos" é contribuir para o debate sobre os espaços e as experiências do brincar e do jogar na escola, apontando e desvelando como se dá essa realidade.

Acreditamos que este estudo poderá trazer importantes subsídios para educadores e gestores de escolas, já que possibilita uma compreensão mais aprofundada de algumas formas de comportamento, tanto dos alunos como da administração das escolas em relação aos espaços constituídos, demonstrando como se dá a "negociação" entre o jogo do espaço e o espaço do jogo no ambiente escolar.

The play of space and the play space in schools of the city of Curitiba

ABSTRACT: This study aim to discuss the composition between the planning of the spaces and its relations whit the experiences of playing as type of ludic manifestation in some teaching establishments in the city of Curitiba. It intention is to show how are planning the spaces and equipments destined to ludic experience, from a possible reading of the scholar quotidian, in a attempt to understand how happen the "negotiations" among the scholar management and the pupils in the dynamics of educational development, and specifically in the effectuation of the dynamics of play practices.

KEY-WORDS: Planning; space; place; ludicity; play; school.

El juego del espacio y el espacio del juego en escuelas de la ciudad de Curitiba

RESUMEN: Este artículo pretende discutir la composición entre la planificación de los espacios y sus relaciones con las experiencias del juego como una manera de manifestarse lúdicamente en algunas instituciones de enseñanza de la ciudad de Curitiba. La intención es demostrar cómo se planifican los espacios y equipos destinados a vivencias lúdicas, a partir de una posible lectura del cotidiano escolar, en una tentativa de observar de que forma ocurren las "negociaciones" entre la administración escolar y los alumnos en la dinámica de la formación educacional y, específicamente, en la materialización de la dinámica de la práctica del juego.

PALABRAS CLAVES: Planificación; espacio; lugar; ludicidad; juego; escuela.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*; Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

_____. *Brinquedos e companhia*; Trad. Maria Alice A. Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004.

BRUHNS, H.T. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. *Lazer e ciências sociais: diálogos pertinentes*. São Paulo: Chronos, 2002.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. (1. Artes de fazer). Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *A invenção do cotidiano*. (2. Morar e cozinhar). Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1996.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro. LTC – Livros técnicos e científicos Editora S. A., 1989.

NETO, C. *Jogo & desenvolvimento da criança*. Cruz Quebrada. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Serviço de Edições, 1997

RECHIA, S. *Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

SNYDERS, G. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1998.

TUAN, Y. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

_____. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Recebido: 2 jun. 2005

Aprovado: 16 ago. 2005

Endereço para correspondência

Dra. Simone Rechia

Rua Manoel dos Santos da Silva, 171/Sobrado B

Bairro São Lourenço

Curitiba-PR

CEP 82130-030

A POÉTICA DOS GESTOS DOS JOGADORES

Dr. PIERRE NORMANDO GOMES DA SILVA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)/Brasil

E-mail: pierreunice@ig.com.br

Dra. KÁTIA BRANDÃO CAVALCANTI

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)/Brasil

Dr. REINER HILDEBRANDT

Institut für Sportwissenschaft/Alemanha

RESUMO

Esta pesquisa respondeu ao seguinte problema: qual a linguagem dos gestos dos jogadores? – entendendo linguagem como uma construção social de signos que recobre pensamentos/sentimentos, remete a objetos e coordena as ações. O objetivo foi desvelar a forma significativa da comunicação gestual dos jogadores. Baseados na abordagem fenomenológica existencial e na metodologia semiótica, realizou-se uma interpretação dos gestos (posturais, fisionômicos e cinéticos) a partir da descrição de seis jogos, sendo três deles adultos (de aposta) e três infantis (de exercício). O resultado obtido foi que o fluxo dos gestos dos jogadores configura uma linguagem poética de apelo emocional excitante, de investimento energético rítmico e de ação lógica instintiva.

PALAVRAS-CHAVE: Gestos; linguagem; jogo.

Quando afirmamos estar preocupados em compreender a configuração dos gestos dos jogadores, estamos referindo-nos a composição dos movimentos, ao arranjo criado pela sucessão de ações e inações dos participantes durante uma situação lúdica. Entendemos por situação lúdica, o contexto criado pelos jogadores ao jogarem. Desse modo, compreender a configuração da gestualidade dos jogadores significa decifrar a lógica ou o sistema de significação que estrutura o comportamento destes. Isso porque partimos da hipótese de que o jogo é uma construção sociocultural, provida de sentido e significado, portanto, uma forma de fala, organizada pela interação dos sucessivos gestos, vividos num tempo de realização do ser. Mesmo examinando apenas algumas situações lúdicas, objetivamos tratar da marca inconfundível dos jogadores ao jogarem, da maneira característica do aparecer desse fenômeno. Partimos do pressuposto de que a ambiência produzida em cada jogo particular confirma uma configuração geral. Nossa abordagem é fenomenológica existencial, porque definimos como objeto de investigação a experiência vivida pelo jogador, tal como se manifesta, por si mesma. Pretendemos descrever os universais, a partir da experiência gestual dos jogadores, visto ser possível chegar às características essenciais de todo e qualquer fenômeno que se manifeste à consciência, por meio das unidades de sentido, que são as essências, diria Moreira (2002, p. 84). O fim investigativo, portanto, não se encerra na imanência do gestual do jogador, mas na transcendência dos seus atos, na intencionalidade do brincante, no sentido que o gesto tem para a consciência de quem o realizou.

Por entendermos que consciência é intencionalidade, (Husserl, 1975) que não é uma coisa, mas o que dá sentido às coisas, que ela só pode ser analisada em termos de sentido. Então, para compreender o sentido dos gestos dos jogadores ou sua intencionalidade, nos utilizamos da teoria-metodologia da semiótica, particularmente, a *gramática especulativa*, proposta por Peirce (1996). Essa abordagem oferece a possibilidade de discutir qualquer signo, de qualquer espécie, decantando suas significações reais ou imaginárias, isso porque qualquer coisa que se produz na consciência é signo, é processo de representação, é algo que está no lugar de outro. E como toda e qualquer produção e realização de sentido já é sistema de linguagem, estamos definindo a gestualidade dos jogadores como um fenômeno semiótico. Por a semiótica peirceana realizar um grande inventário analítico de tipos de signos e de sínteses sgnicas, temos a possibilidade de aprofundar, minuciosamente, o sentido do comportamento dos jogadores ao jogarem, pois essa teoria-metodologia dispõe de estratégias para o interpretar em si mesmo, extraindo sua qualidade fenomênica e decifrando seus processos de significação: tramas, manhas

e potencial comunicativo. A tarefa semiótica consiste em observar os caracteres dos signos e, a partir dessa observação, pelo processo de abstração, descrever e classificar todos os tipos de signos possíveis, elaborando enunciados.

COLETA DOS DADOS

Analizamos três jogos de azar, lembrando Caillois, que diz: “os jogos de azar são os jogos humanos por excelência” (1994, p. 150), e três jogos infantis. Entendemos que as relações triádicas desses jogos oferecem uma paisagem que nos possibilita fazer generalizações. Esses jogos não são vistos como área de sinédoque, na qual cada parte é relacionada a todas as outras e, por meio delas o todo é constituído. Não estamos privilegiando as relações entre parte e todo, ou seja, o que tem no todo tem na parte, simplesmente propomos uma relação necessária entre os gestos dos jogadores, como “texto”, e a configuração ou tendência geral dos gestos, como teia de textos. Também destacamos que nossa análise não é dada junto à fonte, não observamos os jogos em si, mas encontramos-nos defronte dos registros de observadores (Piaget, 1978 e Dostoiévski, 2001), que descreveram o efeito do jogo nos jogadores. Isso não descredencia a interpretação, porque, segundo Ricoeur (1988), a interpretação não é uma interlocução. Ela não depende de estar na presença do sujeito que fala. De modo que tomamos as descrições dos jogos como um texto da teia de textos constitutivos da cultura do jogo.

Descrição de cenas do jogo de roleta

CENA 1 - Um rapazinho que jogava alto e já havia ganhado, cochichava-se, quarenta mil francos, amontoados diante dele em ouro, e papel-moeda. Estava lívido; os olhos faiscavam, as mãos tremiam; jogava agora sem contar aos punhados; contudo não cessava de ganhar e aumentar o seu monte. Os empregados apressuravam-se em torno dele, ofereciam-lhe cadeiras, com os braços abriam-lhes espaço para que ficasse mais à vontade, para que não o acotovelassem, tudo isso na esperança de generosa propina. Aboletara-se perto do moço um polaco, que não parava de gesticular e dizer segredinhos, numa atitude obsequiosa, na certa prodigalizando conselhos e se esforçando por dirigir o jogo, naturalmente na expectativa de ulterior remuneração. O jogador, porém, quase não lhes dava atenção, continuava a jogar a torto e a direito e a amontoar dinheiro. Perdera evidentemente a cabeça.

CENA 2 - Presa duma espécie de febre, empurrei todo este dinheiro para o vermelho e imediatamente cai em mim. Foi a única vez, durante a noite inteira, que o arrepio do medo passou por meu corpo, traduzido por um tremor nas mãos e nos pés. Senti com horror e imaginei, num relance, o que, para mim, significava perder naquela situação.

Estava em jogo minha vida inteira! – “*Rouge!*” – exclamou o boleiro. Pude respirar; tinha um formigamento por todo o corpo. Pagaram-me em notas; somava quatro mil florins e oitenta fredericos! (Eu ainda estava em condições de fazer contas[, diz o prof. Alexei]).

CENA 3 – A avozinha continuava nervosa e impaciente, via-se presa e dominada pela roleta. Nada lhe chamava a atenção nem fizera pergunta alguma, como era de seu costume. [...] Ela aferrou-se ao zero e mandou imediatamente jogar doze fredericos. Tentamos uma, duas, três vezes; o zero não saía. “Vá pondo! Vá pondo!”, repetia sem cessar a avó, metendo-me o cotovelo, na sua impaciência. Obedeci. – Quantas vezes já jogamos, - perguntou afinal, exasperada. – Doze vezes com esta, *Babuschka*. Perdemos cento e quarenta e quatro fredericos. Eu bem lhe disse, pode acontecer que até à noite... – Cale-se! – interrompeu ela. – Jogue no zero, e ao mesmo tempo, ponha mil florins no vermelho. Tome esta nota. Deu *vermelho*, o zero falhou mais uma vez; recuperamos mil florins. – Está vendo? – murmurou a avó, – Ressarcimos quase todo o prejuízo. Jogue novamente no zero; mais dez vezes e desistiremos. Mas na quinta vez jogada a avó se fartou. – Mande ao diabo esse miserável zero! Tome, ponha quatro mil florins no *vermelho*! – ordenou ela. – *Babuschka*, é muito; *vermelho* não vai dar – implorei. Ela, porém, só me faltou bater (aliás, seus empurrões equivaliam quase a pancada). Não havia como evitar: pus no *vermelho* os quatro mil florins, parte do lucro da manhã. A bola rodopiava. A avó mantinha-se ereta e altiva, nem por sombra duvidando de ganhar. – *Zero!* – proclamou o boleiro. A avó a princípio não compreendeu lá muito bem, porém, quando viu um dos *croupiers* puxar os seus quatro mil florins e tudo mais que se achava em cima da mesa, e percebeu que o zero há tanto esperado e no qual havíamos jogado cerca de duzentos fredericos tinha dado, como de propósito, precisamente no momento em que ela acabava de o injuriar e abandonar, soltou um gemido e bateu ruidosamente as mãos, uma contra a outra. Seu gesto fez rir aos circunstantes. – Santo Deus! Só agora que esse maldito resolveu sair!, - gritava ela. – Ah, miserável! E tudo isso por culpa sua! - ralhou, empurrando-me. – Foi você que me fez desistir. – *Babuschka*, o que lhe falei era razoável. Posso responder pelos caprichos da sorte? – Caprichos da sorte eu lhe mostro já! – resmungou ameaçadora. – Vá embora! – Adeus, *Babuschka!* Fingi que ia sair. – Alexei Ivanovich! Alexei Ivanovich! Fique aqui! Para onde vai? Vamos, por que se aborreceu? Oh, está zangado, o idiota... Venha, fique, não se importe comigo; eu é que sou uma idiota! Diga-me depressa o que devo fazer agora! – *Babuschka*, não quero mais dar-lhe conselhos, porque a senhora de tudo me culpa. Jogue como melhor lhe parecer; mande e eu farei o que quiser. – Vamos, deixe-se disso! Bem, jogue outros quatro mil florins no *vermelho*. Tome a minha carteira. Retirou do bolso a carteira e a entregou a mim. – Vamos; aí dentro há vinte mil rublos em notas. – *Babuschka* – balbuciei, paradas assim... – Nem que deixe a pele, eu me ressarcirei. Jogue! Jogamos e perdemos. – Jogue! Jogue! Oito mil de uma vez! – impossível, *Babuschka*, o lance máximo é de quatro mil florins... Bem, então jogue quatro mil! Desta vez ganhamos. A avó criou alma nova. – Está vendo? Está vendo? – gritou, vitoriosa, dando-me um empurrão. – Jogue de novo quatro mil florins! Jogamos e perdemos; e, assim, várias vezes consecutivas. – *Babuschka*, os doze mil florins já se foram - comuniquei-lhe. – Eu sei – disse ela, com uma raiva fria. Eu sei meu amigo - repetiu, os olhos

parados, como que a meditar. – Ora! Deixarei a pele; ponha quatro mil florins! – mas, *Babuschka*, não há mais dinheiro; a carteira contém apenas cheques e obrigações russas de 5%. – E na bolsa. – O que há, é muito pouco, *Babuschka*. – Não existem por aqui casas de câmbio? – indagou a avó, decidida. – Disseram-me que poderíamos trocar nossos títulos... (Dostoievski, 2001, p. 91, 130, 105-107).

Descrição de observações de jogos infantis

OBSERVAÇÃO 1 – T., a partir dos 0;2 (21), adquiriu o hábito de jogar a cabeça para trás a fim de observar os quadros familiares nessa nova posição. Ora, a partir dos 0;2 (23 ou 24), parece que T. repete o gesto com um ar cada vez mais divertido e com um interesse cada vez menor pelo resultado exterior: endireita a cabeça e depois inclina-a de novo, uma série de vezes, rindo às gargalhadas.

OBSERVAÇÃO 2 – Depois de ter aprendido, a partir dos 0;7 (13), a repelir um objeto para agarrar o objetivo, T. começa, entre 0;8 (15) e 0;9, sentir prazer nesse gênero de exercícios. Quando eu interponho, varias vezes seguidas, a minha mão ou um cartão entre a sua e o brinquedo que ele cobiça, T. chega a esquecer momentaneamente esse brinquedo para limitar-se a repelir o obstáculo, rindo às gargalhadas.

OBSERVAÇÃO 3 – J., aos 0;9 (3), está sentada no seu berço e eu penduro por cima dela o seu patinho de celulóide. J. puxa um barbante que pende do teto e sacode assim o pato, por um momento, rindo. Os movimentos que ela faz involuntariamente repercutem-se no seu cobertor; ela esquece então o pato, puxa a si o cobertor e sacode tudo com os braços e os pés. Como o próprio teto do berço também é sacolejado por causa desses movimentos, J. olha-o e arqueia o corpo inteiro para logo se deixar cair de chofre, o que sacode o berço todo. Após ter repetido essa manobra uma dúzia de vezes, J. percebe de novo o seu patinho; agarra então uma boneca que também está suspensa no teto do berço e sacoleja-a inúmeras vezes, o que faz oscilar o pato (Piaget, 1978, p. 122).

Legenda: 0;2 = dois meses/ (3) = três dias

DA INTERPRETAÇÃO DO JOGO

A expressão “interpretação”, na semiótica peirceana, refere-se ao último nível da análise, porque destaca o lugar dos interpretantes e porque é nesse momento que as situações lúdicas completam sua ação de signo. De modo que neste artigo estamos tratando apenas desse nível de análise. A análise dos dois níveis anteriores consiste na interpretação da significação, explorando as propriedades, particularidades e generalidades do jogo, e da referencialidade, descobrindo as mensagens do jogo quanto ao que sugerem, indicam ou se aplicam. O interpretante possui três subníveis: imediato, dinâmico e final, dos quais discutimos apenas o dinâmico, que levanta os efeitos reais, que o jogo pode produzir nos jogadores.

Interpretante Dinâmico Emocional do Jogo

O sentimento é o primeiro efeito de significado que o jogador tem em relação ao jogo. Se a natureza do interpretante é o estado tensivo, a maneira de apelo desse signo ao interpretante é "sugestiva". Em outras palavras, depois de ativada a interpretação do jogador, o signo aparece equipado com alto poder de sugestão e evocação. Instala-se, então, a relação do signo com o interpretante dinâmico, pelo apelo emocional sentido pelo jogador. O apelo que o jogador sofre é de usufruir desse estado de excitação, que é o interpretante dinâmico emocional sugestivo. Vemos em todas as seis situações de jogo que os gestos dos jogadores estão tomados por fortes emoções. O rapazinho sente-se fascinado, deslumbrado com o ganho. O professor sente uma espécie de febre e medo. A avozinha sente-se impaciente. T., aos dois meses, sente uma espécie de vertigem. Sente que tudo está girando ao seu redor. T., aos oito meses, e J., aos nove meses, sentem-se poderosos. Eles têm o poder de repelir um obstáculo e sacolejar o berço, respectivamente. Todos os jogadores estão usufruindo perturbadoras emoções.

Nas três primeiras situações lúdicas, os jogadores estão excitados internamente. Os jogadores de roleta, ao que tudo indica, calados e imóveis, sofrem um turbilhão de emoções internas, visíveis na apreensão dos olhos. Nos três jogos infantis é o sistema neuromuscular que está afetado. Os canais aferentes estão invadidos por uma avalanche de percepções, pois o corpo desses jogadores está em movimento exacerbado, reage ao golpe com que os perceptos visuais, auditivos e cinéticos aparecem à consciência. Esses objetos imediatos da percepção são intensos e produzem o efeito de embaralhamento dos sentidos, desequilíbrio corpóreo. Por esses estados de excitações observáveis nas situações lúdicas, entendemos que a primeira interpretação que o jogador tem do jogo é a emoção que ele desfruta ao jogar. E pelo que vemos nesse horizonte tensivo, o sentimento que o jogador experimenta no jogo é o gozo. Isso porque a emoção experimentada está posta na qualidade do corpo sensível.

O prazer nas situações lúdicas é vivido no momento em que os jogadores experimentam medo, nervosismo e vertigem, por exemplo. O prazer experimentado não é equilibrado, mas o inverso, os jogadores experimentam emoções díspares e contraditórias. Os sentimentos são reversíveis. É nas colisões de emoções que o prazer habita. Emoções antitéticas, vertigem e riso, por exemplo, entram em contato por cortes. Duas margens emocionais são traçadas: uma margem ingênua, tranqüila, e uma outra margem violenta e intensa. Não é uma ou outra que produz o prazer, mas a fenda erótica criada entre elas. O prazer é experimentado nesse instante insustentável e libertino, explica Barthes (1999, p. 32). O lugar do prazer

no jogo está no instante em que o sujeito experimenta uma suspensão, uma experiência de corte, entre uma ação e outra, porque é aí que o universo emocional é tocado. O corte é experimentado na forma do jogo (distribuição das ações) e em seu conteúdo (vocabulário gestual). É no fluxo intermitente dos gestos no jogo que está a produção de prazer: O fluxo de gestos, principalmente na situação lúdica de repelir o obstáculo, encena o prazer da atração e repulsão, fluxo e refluxo. A métrica do jogo é alterada, pois é entre o que T. estava fazendo e o que passou a fazer que emerge o prazer. De forma que os cortes experimentados produziam fruição nos jogadores. Essa é a utilidade inútil do jogo, produzir prazer.

Interpretante Dinâmico Energético do Jogo

No nível anterior, o receptor era tomado por um sentimento, agora ele interpreta o signo, sendo levado a agir ou a efetuar um esforço (muscular ou mental), que desprende energia. Sendo o efeito de reagir a segunda interpretação que o jogador sofre em relação ao jogo, vemos que a ação do jogador é continuar jogando sem parar. Ele fica ávido por jogar, quer continuar jogando, não para acumular quantitativamente experiências de jogo, como faria o avaro, mas para participar da troca generalizada, pois somente agindo é que o jogador se sente em jogo. Essa avidez é o modo de ser do interpretante dinâmico energético. Quando um jogo não deixa o jogador ávido por continuar jogando, é porque essa percussividade interpretativa foi perdida.

Ao jogar, o jogador sente-se pressionado a continuar jogando. A forma dessa pressão nem é de súplica ou pergunta, mas de comando. O comando não é de ordem externa da obrigatoriedade, mas interna às pulsões, força produzida no momento mesmo em que se joga. Portanto, pesa sobre os jogadores uma exigência imperativa de reagir ao jogo jogando: o rapazinho reage jogando a torto e a direito; a avozinha reage jogando sem cessar; o professor reage se arriscando; T., aos dois meses, reage repetindo o gesto e rindo as gargalhadas; T., aos oito meses, reage mudando de interesse rapidamente; J., aos nove meses, reage buscando novas formas para obter o mesmo resultado. A exigência imperativa que pressiona os jogadores é o comando de jogarem compulsivamente. Esse é o interpretante dinâmico energético imperativo.

Na brincadeira, o brincante não sabe a hora de parar, também os jogadores no cassino, eles estão descontrolados. O rapazinho não parava de jogar e de amontoar dinheiro. Inclusive, a senhora burguesa de Moscou, antes mesmo de conhecer o jogo de roleta, ao observar o rapazinho dizia, ofegante de emoção, "Diga-lhe que pare, que embolse o dinheiro e dê o fora. Ele vai perder tudo! Que horror! Eis um

homem perdido! Mas a culpa é dele... Não posso nem olhar, fico gelada! Que cretino!", narra Dostoievski (2001, p. 91). Reagir ao jogo jogando sem parar se constitui-se uma interpretação energética. O jogador ao agir excessivamente está participando de um jogo de forças: internas e externas, e assim interpreta a brincadeira, na medida em que produz um deslocamento das forças. Lembremos duas situações lúdicas como exemplos: primeiro, à medida que T., aos oito meses, abandonou o objeto e passou a repelir o obstáculo, o investimento de energia foi deslocado, passou de um ponto para outro; segundo, o jogo de Babuschka que deixou de apostar no *zero* para investir no *vermelho*. O fluxo de investimento é a interpretação do segundo nível. Esse fluxo de investimento cria os ritmos de jogo.

Há ritmos de intensidade crescente, gerando uma onda de calor. Como no jogo sexual, no qual a intensidade das ações progride até precederem o orgasmo. O jogo começa com J. puxando um barbante para sacudir um patinho de celulóide pendente. Depois passa a puxar o cobertor para sacudir todos os objetos do berço. Por fim, faz o corpo cair de chofre para sacudir o berço inteiro. Segundo, no jogo de Babuschka, a resposta energética é progressivamente ampliada no tamanho das apostas. A senhora burguesa começa com dezenas de fredericos. Depois mil florins. Depois quatro mil florins. Depois vinte mil rublos. Depois toda a carteira com notas e títulos. É uma propagação de calor que sai contaminando a tudo e contagiando a todos. No entanto, depois do pico de excitação, há a queda. No jogo de J., depois de uma dúzia de repetições, diz Piaget, J. restringiu-se a oscilar o patinho com uma boneca. Quando o jogo perde esse fluxo energético, de calor e de esfriamento, tornando-se um jogo "morno", "sem graça", é sinal que a ludicidade escapou do jogo.

Essa interpretação de J., em retornar à brincadeira de sacudir o patinho de celulóide, revela um outro aspecto da reação energética do jogador ao jogar. Este brinca de um jogo, depois de outro, e outro. Então, retorna àquele que havia brincado no início. Os jogos têm suas temporadas de realização. As brincadeiras infantis tradicionais, por exemplo, são tão cíclicas quanto as estações do ano. Contudo, quando elas retornam, não são exatamente as mesmas, mas estão transmutadas. J. não mais puxava o barbante para sacudir o patinho, mas usava uma boneca. Afirmar que os jogos têm suas temporadas significa contrariar seus traçados evolutivos do jogo suas hierarquizações dos jogos. Os jogos, do ponto de vista cognitivo ou motor, têm diferentes exigências, as quais podem até ser graduadas de forma hierárquica. Porém, o jogo, para aquele que brinca, é completo em si mesmo. Não é superior ou inferior a um outro jogo. Cada um vale pela espécie de prazer que proporciona. Cada um tem uma proposta de alegria distinta. Por isso, o jogo é o que é, um todo coeso e tensivo, com o desencadeamento de comoções específicas. Nas seis situações lúdicas descritas, temos os jogos com quedas, que produzem abalo perceptivo,

e jogos com posição ereta, que produzem irritação e surpresa. Nesses jogos, cada um deles especificamente, produz diferentes tipos de energia, cada um desenha um trajeto emocional diferente, uma montanha russa particular. Por isso, há um retorno aos jogos, para desfrutar de emoções já experimentadas.

Interpretante Dinâmico Lógico do Jogo

A interpretação de terceiro nível compreende um efeito lógico no interpretante, ou seja, o signo é interpretado por meio de uma regra de interpretação internalizada pelo receptor. O efeito dessa regra dá-se no momento de o interpretante fazer inferência, estabelecer conseqüências ou agir em conformidade com uma convenção geral ou um hábito de ação. A regra é um hábito de ação, (muscular ou imaginativa) que, em certas circunstâncias, será repetida no futuro. A regra é um padrão de linguagem, processada no momento em que o jogador joga.

É usual o jogador esquecer-se de outras coisas que não estão no jogo. O rapazinho esquece de atentar para os empregados ou para os palpites do turco. O professor esquece da situação periclitante que estava vivendo. Babuschka esquece seu modo de agir habitual. T., aos dois meses, esquece-se dos quadros familiares. T, aos oito meses, esquece-se do objeto que queria. J., aos nove meses, esquece-se do patinho de celulóide. Ao jogar, o jogador esquece-se de tudo ao redor, por isso, no jogo tudo se desmancha no ar. O que não está em jogo é despercebido, esse é o modo de ser do jogador. O interpretante dinâmico usual é esse esquecimento, um tipo de drible que o jogo dá no próprio jogador. No jogo este move-se e é movido por motivos que ignora. Os jogadores encontram-se abstraídos, nada lhes chama a atenção. Toda a energia está concentrada no jogo. É o momento em que o mundo do jogo engoliu o mundo da vida rotineira. "Todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador", confirma Huizinga (1996, p. 11).

O esquecimento no jogo não é fuga da realidade, até porque, a realidade está presente no jogo, os objetos do berço ou do cassino pertencem ao mundo real. Inclusive, o que há de mais contraditório no jogo é jogar com os elementos graves do cotidiano; por exemplo, o graveto serve como revólver ao menino. O jogador entorta a força determinante que possui os objetos e faz o objeto/significado subordinar-se à ação/significado, explica Vigotski (1994, p. 129-133). Esquecimento não significa estar em êxtase, pois o jogador não está esquecido das regras do jogo, que é uma restrição situacional; por exemplo, Babuschka aceita o resultado da roleta e submete-se ao ato de mover ou mover-se. Mas isso acontece porque tal renúncia é meio de atingir o prazer. "O atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo" (Vigotski, 1994, p.131).

Contudo, o jogador se esquece da realidade coercitiva. O esquecimento não é um fenômeno passivo, mas uma atividade psíquica poderosa. É uma potência de esquecimento que faz com que nos sintamos inocentes diante do abandono das coerções. Segundo o psicanalista Mezan, “Esquecer é sempre ex-pulsar, ex-territorializar um conteúdo psíquico, ex-ilá-lo para fora do espaço da consciência. Há, portanto, uma força ou tendência que repudia esse conteúdo, que se opõe à sua inclusão na continuidade do nosso universo mental” (1991, p. 73). De modo que o esquecimento sofrido é um repúdio à limitação do tempo-espaço. O esquecer é uma forma de agir contra o estabelecido. Não é que o brincante perca o senso de espaço-tempo real. Ele apenas cria uma outra temporalidade. Lembremos de Fernandes que afirma: “o desejo é o arquiteto da temporalidade” (1991, p. 7). Os jogadores estão entregues ao prazer de brincar, por isso, estão absorvidos pelo jogo. Foram submersos no ambiente lúdico. Esqueceram-se do mundo e de si mesmos. Esse esquecimento momentâneo não é próprio apenas do jogo de cartas, nem é tinta dostoievskiana, mas ação peculiar dos jogadores. Pois até os pequeninos estão esquecidos dos seus propósitos primeiros. O jogo é um “entretenimento” porque é uma ação que se coloca entre, mete-se de permeio, cria um intervalo no meio do tempo.

O esquecimento não é uma recreação do trabalho, ele é vivido como expansão. “O jogo comunica uma sensação de expansão divina”, preceitua Erikson (1971, p.195). O tempo e o espaço são dilatados em excesso. A mesa do cassino ou o berço estendem-se infinitamente. O mundo todo fica circunscrito na área de jogo. A área de jogo é o único mundo existente. O tempo é derretido, como nos quadros de Salvador Dali. O *cronos*, esse feitor de escravos, é calado durante o jogo. “– Perdemos cento e quarenta e quatro fredericos. Eu bem lhe disse, pode acontecer que até à noite... – Cale-se! – interrompeu ela – Jogue no zero”, ordenou Babuschka a Alexei. O esquecimento do tempo e do espaço coercitivos é o efeito usual que o jogador sofre ao jogar. O tempo é o tempo de jogo. O presente é o momento vivido do jogo, ele estende-se tanto que não tem espaço para o passado ou para o futuro.

O apelo que o esquecimento faz ao interpretante é de maneira cognitiva. Pois o esquecimento é um ato da cognição. É um ato da consciência inconsciente de gozar a “eternidade no tempo”, para utilizar a expressão do pai do existencialismo, Kierkegaard (2001). Porém, constituído num nível de apelo anterior aos atos imaginativos, experimentados sobre imagens e diagramas mentais. O apelo é lógico, mas sua lógica não é indutiva, para determinar um valor, que algo é realmente; nem é dedutiva, para desenvolver as conseqüências, como algo deve ser. A lógica do jogador é imediata, dada no nível da própria ação, desencadeada no amálgama

corpo-mente da realização motora. O rapazinho age sem previsão, sem cálculo. O professor pensa depois que joga. A sua jogada é mais rápida que sua reflexão. A avozinha joga e joga, impacientemente diz: "Diga-me depressa o que devo fazer agora!". Nas três últimas situações lúdicas, os jogadores apresentam-se desinteressados por tudo que não seja seu corpo. Não interessa nem os quadros, nem o brinquedo, nem o patinho de celulósido. O registro do passado é quase que temporariamente exilado do espaço da consciência, devido à intensidade da experiência presente.

A relação do signo com o interpretante dinâmico é indicativa ou significativa. Os gestos dos jogadores indicam que a regra unificadora é a lógica dos jogadores, que está presa no corpo e dominada pelo presente. É uma lógica não transcendental, no sentido de a intenção não ultrapassar o ato. Não há distinção entre o jogo e o jogador. O sujeito "cai dentro" do jogo, molha-se nele, iguala-se a ele. Há uma totalidade simultânea e indivisa do jogo, no qual o sujeito não premedita sua ação. A consciência está no próprio ato. É a "intencionalidade operante" a que se refere Merleau-Ponty (1994). Nessa intencionalidade, o sujeito é jogador ao interferir no jogo e, ao mesmo tempo, é "jogado", no sentido de ser mobilizado pelo jogo que joga, ou seja, ele é ativo e passivo simultaneamente. A reflexão do jogador se dá no nível da ação. A razão de ser da jogada está na própria jogada. A inteligência do jogador ao jogar está em diminuir a distância entre o fazer e o pensar, "até que elas praticamente se fundem", afirma Freire (2001, p. 376).

Dostoiévski caracteriza o apelo lógico que o jogo provoca no jogador dizendo que eles "perderam a cabeça", "estão presos por uma espécie de febre" ou que "estão dominados pelo jogo". A lógica que os interpretantes utilizam, ao estarem perdidos no jogo, não é crítica ou autocontrolada. É uma lógica colada ao corpo do brincante, por isso não é histórica ou prospectiva, mas liga-se ao presente imediato do organismo-mundo. A faculdade em que assenta suas bases não é cultural, "que é tudo em nós salvo nosso presente" (Berthes, 1999, p. 31), mas instintiva. Fundamentados em Peirce (1996, p. 21-35; 211-241), afirmamos que a lógica do jogador, na empolgação do jogo, é uma "lógica abduktiva". A abdução é um argumento originário que "apresenta fatos em suas premissas similares com o fato enunciado na conclusão, mas que poderiam perfeitamente ser verdadeiros sem que essa última também o fosse, mais ainda sem ser reconhecida" (Peirce, 1996, p. 30). De tal forma que o sujeito não é levado a afirmar positivamente a conclusão, mas apenas inclinado a admiti-la como representando um fato do qual os fatos da premissa constituem um ícone.

A operação lógica que o jogador apresenta é a abduktiva, ou seja, ela não necessita de razões, visto que simplesmente oferece sugestões. Sugere que alguma

coisa pode ser. Por exemplo, o cobertor, involuntariamente tocado, é puxado instintivamente para balançar o patinho de borracha. É uma sugestão instintiva, não necessita de verificação (indução), nem faz predições (dedução). Essa faculdade pertence “à natureza geral do Instinto, assemelhando-se aos instintos dos animais, na medida em que estes ultrapassam os poderes gerais de nossa razão e pelo fato de nos dirigir como se possuíssemos fatos situados inteiramente além do alcance de nossos sentidos”, explica Peirce (1996, p. 221). A avozinha ou o professor escolhem jogar no “zero” ou no “vermelho” não por razões dedutivas ou indutivas. Nada há que lhes indiquem fazer tais jogadas, a não ser uma sugestão abduktiva, adoção de uma hipótese explanatória dos fatos. A sugestão abduktiva advém como um lampejo.

As jogadas desencadeiam-se em inferências abduktivas, logo não são suficientemente conscientes para serem totalmente controladas. As jogadas de Babuschka podem ser questionadas ou negadas, era o que fazia Alexei alertando-a que tal jogada não era “razoável”, que não quer dizer ilógica, porque, não obstante, pode acontecer. A ocorrência do “zero”, apesar de ser improvável, é uma sugestão de possibilidade. A inferência abduktiva não é ilógica, apenas sua conclusão que é problemática. A conclusão é uma conjectura fraca, mas não falaciosa. A falácia ocorre quando na conclusão há algo que não estava nas premissas. Mas, em nosso caso há uma expectativa abduktiva. A lógica da abdução é o efeito de terceiro nível que o jogo provoca no jogador. Um efeito evidenciado na mudança da conduta prática. Como na lógica abduktiva não pode descartar qualquer tipo de hipótese, a avozinha mesmo apostando no “vermelho” e abandonando o “zero”, não deixa de manter essa expectativa. A expectativa da avozinha não pertence à crítica lógica, mas tem a ver com a parte da mente, de todo incontrolada, cujo serviço é incalculável no surgimento de novas idéias. “Nossos pensamentos logicamente controlados compõem uma pequena parte da mente, uma simples florescência de um vasto complexo, que podemos chamar de mente instintiva”, diz Peirce (1996, p. 23). Essa inferência abduktiva é o interpretante indicativo do jogador. Uma energia lógica que retorna às partes incontroladas e não-criticáveis da mente, na qual os jogadores estão imbuídos.

CONSIDERAÇÕES TÓPICAS

Impossível denominar essa seção com algum título que represente desfecho, primeiro porque o jogo é uma semiose completa, ele tem um crescimento contínuo, *ad infinitum*, portanto não é possível dizer uma palavra final sobre ele; segundo, porque a interpretação da descrição dos seis jogos nem teve início nem fim neste artigo, mas na tese de doutoramento (Gomes da Silva, 2003). Mas para efeito de completar o sentido da análise do *interpretante dinâmico* podemos considerar tópicos achados

durante a descrição interpretativa: o núcleo da linguagem é o signo; o movimento humano é uma prática de linguagem e o gestual seu signo; o caráter educativo do jogo está na produção de linguagem; a linguagem gestual do jogo é a mesma, independentemente se o jogo é infantil ou adulto, se acontece no berço ou no cassino, se é de azar ou de exercício; a linguagem do movimento não possui organização analítica, de suscetível descrição rigorosa, mas organização poética, de construção criativa, fluída de comunicação; a interpretação do gestual não se dá na análise formal dos pedaços, mas na inteireza das relações e na produção de significado para o sujeito da ação; as expressões de deslumbramento, fascinação, medo e impaciência dizem da interpretação emocional dos jogadores ao experimentarem o prazer na vivência de emoções antitéticas; os gestos descontrolados, impensados, arriscados, eufóricos e calmos, dizem do investimento energético do jogador, do ritmo impresso nas jogadas e da temporalidade cíclica dos jogos; os gestos absortos, esquecidos do entorno, concentrados unicamente nas jogadas dizem da ação: de repudiar a limitação do tempo-espaco coercitivo, de expandir ao infinito a área/duração do jogo e de adotar uma lógica instintiva, colada ao corpo, abdutiva.

The poetic of the player's gestures

This research has answered to the following problem: what is the players' gesture language? understanding language as a social construction of signs that recovers thoughts/feelings, drives to objects and coordinates the actions. The objective was to take off the veil of significant forms in the player's gestural communication. Based on the existential phenomenological approach and in the semiotic methodology, it was made a gesture interpretation (postural, physiognomic and kinetics) beginning with the description of six games, considering three adult games (betting games) and three children games (for exercising purposes). The obtained result was that the player's gesture flow represents a poetical language of exciting emotional appealing, of rhythmic energetic investment and instinctive logical action.

KEY-WORDS: Gesture; language; games.

La poética de los gestos de los jugadores

RESUMEN: Esta investigación ha respondido al siguiente problema: ¿Cuál es el lenguaje de los gestos de los jugadores? – entendiendo lenguaje como una construcción social de signos que envuelve pensamientos/sentimientos, remite a objetos y coordina las acciones. El objetivo ha sido desvelar la forma significativa de la comunicación gestual de los jugadores. Basados en la perspectiva fenomenológica existencial y en la metodología semiótica, se realizó una interpretación de los gestos (posturales, fisonómicos y cinéticos) a partir de la

descripción de seis juegos, siendo tres de adultos (de apuestas) y tres de niños (de ejercicio). El resultado obtenido indica que el flujo de los gestos de los jugadores configura un lenguaje poético de carga emocional excitante, de inversión energética y de acción lógica instintiva.
PALABRAS CLAVES: Gesto; lenguaje; juegos.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland (1973). *O prazer do texto*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- CAILLOIS, Roger (1967). *Los juegos y los hombres*. México (DF): Fondo de cultura económica, 1994.
- DOSTOIEVSKI (1849). *O jogador*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ERIKSON, Erik. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FERNANDES, Heloisa Rodrigues. Temporalidade e subjetividade. In: *Tempo do desejo: sociologia e psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 11-30.
- FREIRE, João Batista. Questões psicológicas do esporte. In: MOREIRA, W. W.; SOARES, R. *Esporte como fator de qualidade de vida*. Piracicaba: Unimep, 2002, p. 336-377.
- GOMES DA SILVA, Pierre Normando. *A cultura do jogo e o jogo da cultura: por uma semiótica da corporeidade*. 350 f. Tese (Doutorado em Educação) – CCSA, UFRN, Natal, 2003.
- HUIZINGA, Johan (1938). *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- HUSSERL, Edmund (1921). *Investigações lógicas*. São Paulo: Cultural, 1975, p. 7-190 (coleção Os pensadores).
- KIERKEGAARD, Sören (1849). *O desespero humano*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1945). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MEZAN, Renato. Esquecer? Não: in-quecer. In: FERNANDES, Heloisa Rodrigues (Org.). *Tempo do desejo: sociologia e psicanálise*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991, p. 65-80.
- MOREIRA, Daniel. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.
- PEIRCE, Charles (1912). *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 1988.

VIGOTSKI, L. S. (1935). *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido: 6 jun. 2005

Aprovado: 9 ago. 2005

Endereço para correspondência

Pierre Gomes da Silva

Rua Pres. Roosevelt, 128 apto. 101, Ed. Helio Magalhães

Bairro Expedicionários

João Pessoa-PB

CEP 82130-030

ENTRE O JOGO ESTÉTICO E O IMPULSO LÚDICO UM ENSAIO DE DANÇA

Dra. MONIQUE ASSIS

Docente do Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam)

E-mail: monique_assis@uol.com.br

Ms. ADRIANA MARTINS CORREIA

Docente da Unisuam e Universidade Gama Filho (UGF)

e-mail: adricorreia@uol.com.br

RESUMO

O objetivo do presente ensaio é refletir sobre a dança dentro das categorias do jogo propostas por Caillois (1958), ou ainda apresentar a dança como um caminho de experiência da ludicidade sem contudo perder de vista a experiência do belo. O estudo vai desvelando as categorias do jogo que representam o papel da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem e que se manifestam em maior ou menor intensidade no domínio da dança. Por fim, considera-se que a dança seja uma forma de se viver instantes em que a combinação dessas quatro categorias seja vivida e contemplada em um casamento entre a experiência lúdica e a dimensão estética.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; jogo; estética.

DANÇA E LUDICIDADE

A dança é uma possibilidade de expressão em que o corpo do bailarino se estetiza e se transmuda em uma obra de arte. A supremacia da função estética converte a coisa ou o ato em que se manifesta num signo autônomo e desprovido de ligação unívoca com a realidade a que alude e com o sujeito de que provém ou a que se dirige, o que faz com que a dança mergulhe em uma dimensão inequívoca de desprendimento de qualquer imperativo de funcionalidade.

Segundo Mukarovsky (1997), a função estética deixa transparecer um embate de forças que se harmonizam nas contradições. A arte é múltipla, a sua unidade é a tensão. Em outras palavras, a diferença entre uma obra de arte e outras criações humanas é que a arte não se orienta para nenhum objetivo, é desinteressada, não possui nenhuma função.

Qualquer noção que ultrapasse essa necessidade de gratuidade e sua intensificação da fruição estética enfraquece sua riqueza inesgotável de possibilidades. O efeito de uma coreografia nunca deveria ter um fim prático, mesmo quando ela se adapta e convém a tal uso. A intencionalidade é a da criação estética, liga-se estritamente à fonte humana, perde qualquer tipo de relação com o objetivo externo.

O ato de dançar também permite embrenhar-se em uma vivência lúdica. Como a arte, a atividade lúdica é gratuita. Ao mesmo tempo em que foge das normas, apresenta-se como um desafio à racionalidade, se expressa na dimensão das emoções, é o lugar do inopinado, da subversão, do prazer, do efêmero e do perecível. O lúdico não possui uma direção utilitária, trata-se de um ato de vontade de cada um, habita a ordem da fantasia, do prazer.

O objetivo do presente ensaio, portanto, é refletir sobre a dança dentro das categorias do jogo propostas por Caillois (1958). Ou ainda apresentar a dança como um caminho de experiência da ludicidade sem contudo perder de vista a experiência do belo.

AS CATEGORIAS DO JOGO: DANÇANDO COM CAILLOIS

De acordo com Duvignaud (1982), a força da atividade lúdica aparece como uma vontade renovadora e criadora, um aluvião vulcânico que empurra o indivíduo ao enfrentamento de uma força capaz de sugerir novas e desconhecidas combinações e embaralhar as cartas de uma maneira que desafia as probabilidades. Para Costa (1999), a atividade lúdica permite um desprender-se do cotidiano, para depois reencontrá-lo transmutado, renovado.

Entretanto, o dançar não garante o lúdico. Muitas vezes, a exacerbação da técnica ou algo que a liga a qualquer noção de funcionalidade pode enfraquecer o

aspecto lúdico e o prazer que a acompanha. Caillois (1958), em seu livro *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*, esclarece que o jogo não gera nada, é estéril, produz apenas o poder de vencer o obstáculo, que pode ser subir na ponta dos pés, girar várias vezes sem sair do eixo, representar para um público numeroso. O palco comporta o tempo vivido, o aqui e o agora, um instante que passa e se encerra ali mesmo. Ele representa a satisfação de um desejo nele mesmo, nada exige do exterior.

Vera Costa (1999), em sua tese *Esportes da natureza e risco na montanha: uma trajetória de jogo com limites e incertezas*, comenta que a atividade lúdica resiste a todas as interpretações racionais. No espaço do lazer, do esporte, do espetáculo e do teatro, o jogo é civilizado. O lúdico é capaz de infiltrar-se em vários espaços e transformá-los profundamente, impregnando-os com suas fantasias. “O que é fundamental na atividade lúdica parece ser o trabalho de transformação simbólica a que se submete o ator, elaborando a fantasia na experiência corporal lúdica” (p. 114). Segundo a autora, essa fantasia realiza-se pela vontade do sujeito e na experiência corporal.

Pensando a dança como vivência lúdica, é possível estabelecer algumas aproximações com as categorias do jogo estabelecido por Caillois (1958): *agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*, que respectivamente representam o papel da competição, da sorte, do simulacro e da vertigem. Todas se inserem no domínio dos jogos, cada uma governada por um princípio original e, em maior ou menor intensidade, podem ser encontradas no domínio da dança.

Na *mimicry*, o sujeito disfarça, despoja-se temporariamente da sua personalidade para forjar uma outra e fazer crer aos outros e a si próprio que é outra pessoa. A mímica dissimula uma realidade para simular outra. O grande prazer é mascarar-se, travestir-se e fazer-se passar por outra pessoa, como se o disfarce fosse libertar o sujeito de seu lugar social e libertar sua imaginação. A *mimicry* é invenção incessante, na qual o jogador/ator fascina o espectador e o conduz à ilusão, e o espectador presta-se a imaginar e aceitar a ilusão, o cenário, a máscara e acreditar, por um período de tempo, que aquele real é mais real que o real. Naquele momento, o espectador é o herói de um romance, um guerreiro imbatível, um galã absolutamente irresistível.

A dança é uma atividade essencialmente mimética. Se para Caillois o jogador assume características de um ator enquanto joga, o bailarino é um ator *par excellence*. Dançar pode ser a representação de uma outra vida através da incorporação de outros personagens, ou a recriação de sua própria vida. O bailarino representa para conhecer-se e para conhecer ou para inventar o outro. Na imitação as vivências corporais permitem um trânsito livre pela diversidade.

Segundo Duvignaud (1982), a simulação não é uma imitação trivial, é representar a quem não se é, como uma operação mágica, permitida pela intencionalidade do ato lúdico. O bailarino/ator reveste-se da máscara da aristocracia européia do século XVIII ao representar os príncipes, heróis e bufões nos repertórios do balé clássico. Pode também experimentar a fusão com a natureza, através dos movimentos de contração e expansão na concepção de movimento da dança moderna. Ou, ainda, se desconstruir e se reconstruir constantemente nas propostas pós-modernas da dança contemporânea. Para Duvignaud, fingir o que não é equivale a abrir o Ser ao jogo.

Um outro tipo de jogo, a *ilinx* (vertigem) consiste em uma busca de, por um instante, perder o equilíbrio, a estabilidade e a consciência lúcida e mergulhar em uma espécie de pânico, de transe de hipnose. O êxtase é a perturbação causada pela vertigem, quase como um desfalecimento temporário. Essa categoria de jogo propicia mais um espasmo do que um divertimento. Velocidade extrema, queda livre, sensações de intensidade e brutalidade capazes de estontear o organismo possuem uma finalidade em si mesmas. Indivíduos pálidos de náusea e de terror, que se submetem a vários “suplícios” para alcançar a tão desejada fruição. A sensação de a existência impregnar o corpo só é atingida em sua plenitude no limite da coragem, do excesso, do extremo e do sofrimento, no máximo das forças. Para Breton (1991), “É a provação do corpo que assegura o acesso ao sentido” (p. 70).

Rigor técnico e vertigem caminham juntos no universo da dança. Saltar, girar, equilibrar-se, pendurar-se, voar, lançar-se, cair e confiar o seu peso ao outro ultrapassa a ordem e as leis que regem o gesto em sua cotidianidade. Girar trinta e oito vezes sobre a ponta do pé, saltar acreditando na pegada precisa do parceiro, dançar pendurado em rodas-gigantes, escalando paredes ou suspenso em grande altura preso por tecidos são movimentos que, mesmo treinados exaustivamente, levam o público e o próprio bailarino a acreditarem nas possibilidades sobrenaturais do corpo.

Segundo Gomes (2002), dançar é optar pelo risco como forma de vida, atuando metaforicamente no limiar entre a vida e a morte, pois ao dançar experimenta-se tantas variações e qualidades diferentes de sensações e de formas de movimento que o lugar da identidade do sujeito fica deslocado da sua consciência habitual.

O próprio apresentar-se para um público vivo faz daquele instante um momento de vertigem. O medo, a insegurança, a náusea, o desfalecimento e a incerteza invadem o corpo do bailarino. O público passa a ser o obstáculo, o desafio e a conquista.

Embora o par mimese/vertigem esteja mais envolvido no ato de dançar, a idéia do aleatório e da competição também encontra sua manifestação no universo abrangente da dança.

O *estar em cena* abre espaço para o desconhecido, para a interação que se dá naquele momento, para o aleatório. Luz, som, público, bailarinos, produção, cenário, tudo tem de acontecer naquele momento. Cada dia é diferente do outro e em cada espetáculo algo se transforma. Esse é o espaço do acaso, da categoria definida como *alea*, onde o bailarino, a despeito da técnica e dos ensaios, vive o imponderável, desde a reação do público ante a *performance* ou até a possibilidade de lapsos, falhas, descontinuidades do próprio bailarino ou de qualquer outro elemento cênico. Algo se dá ali, naquele momento, que transcende os ensaios; a própria interação com o público faz da dança um espaço para novas possibilidades de misturas.

A *alea* nega o trabalho e não reivindica do bailarino uma responsabilidade individual, ao contrário, implica uma demissão da vontade. A sorte, sem dúvida, pode proporcionar a qualquer um muitíssimo mais do que poderia se pensar encontrar em uma vida de sacrifícios. "A *alea* surge como uma insolente e soberana zombaria do mérito" (Caillois, 1958, p. 37).

O bailarino, via de regra, tenta controlar o acaso, ou seja, ensaiar exaustivamente para que tudo saia de acordo com o previsto. Entretanto, existem coreógrafos que fazem do acaso o cerne de seu processo criativo. Mercê Cunningham, ícone da dança norte-americana e inspiração para várias correntes de dança contemporânea, criou em 1952 a Merce Cunningham Dance Company, na qual desafiou conceitos e estabeleceu novos parâmetros dentro do universo da dança.

Esse coreógrafo utilizava-se do acaso (*chance operation*) como elemento determinante de suas composições coreográficas. Cunningham submetia frases coreográficas previamente compostas a sorteios, por meio do *I Ching*, de moedas (cara ou coroa), ou de outros meios, para decidir em qual ordem elas se sucederiam, qual o seu padrão rítmico e sua duração, que bailarinos dançariam essas frases e como elas seriam distribuídas no espaço. Os sorteios incluíam também a escolha da música, do figurino, do cenário e da iluminação. De fato, existia uma independência entre todos esses componentes, que se harmonizavam ou não de acordo com o aleatório. Era, na verdade, um campo de força estético, em que todos estavam a serviço de todos e, ao mesmo tempo, cada um possuía a sua própria forma de expressão.

A utilização do acaso transforma o corpo do bailarino, tornando-o imprevisível e descontínuo, abandona uma narrativa romântica, não há mais lugares para uma construção linear de personagens, não há mais espaços privilegiados do palco, nem a culminância da dança com os acordes musicais. Mudam-se as concepções de primeira bailarina, por exemplo, de clímax do espetáculo; ele pode dar-se a qualquer momento ou se esvaziar, dependendo de como o fraseado coreográfico, a luz e o som foram sorteados.

Outra forma de viver a *alea* na dança é pelo do ato de improvisar. A improvisação é uma das modalidades da experiência de dançar, o momento em que o bailarino deixa fluir o seu próprio movimento sem uma frase coreográfica pré-definida, ou seja, o movimento vai acontecendo no momento de sua criação, seguindo o ritmo do próprio bailarino. Os passos formam-se a partir do vocabulário que o bailarino traz em seu próprio corpo. Segundo Helena Katz (1999), pesquisadora em dança, cabe ao bailarino, então, descobrir todo um repertório de novos estímulos e os modos de lidar com eles.

O bailarino constrói a cada instante novas experimentações de movimento, testa novas direções, novas intensidades, diferentes volumes, entra em contato com seu peso, com suas emoções, com sua anatomia, vive a expressão de sua corporeidade. A combinação dos movimentos é fortuita, só acontece uma vez, e parte do que já existe no corpo do bailarino para criar algo diferente. Entretanto, o sentir do bailarino muitas vezes é inconsciente, são marcas que contam a sua história individual e que ao mesmo tempo lhes são desconhecidas. Algo novo se materializa naquele momento.

Finalmente, a quarta categoria de jogo, a *agon*, que aparece na forma de competição, pressupõe uma igualdade de oportunidades criada artificialmente, em que os adversários se defrontarão em condições ideais e o triunfo final, como um veredicto incontestado, será dado ao vencedor, ao melhor, ao mais persistente, ao mais treinado.

Trata-se sempre de uma rivalidade que se baseia numa única qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, engenho etc.) exercendo-se em limites definidos e sem nenhum auxiliar exterior, de tal forma que o vencedor apareça como sendo o melhor, numa determinada categoria de proezas (Caillols, 1958, p. 34).

A *agon* vivida pelo bailarino pode ser traduzida pelo desejo de ver reconhecida a sua superioridade e a sua excelência em um determinado domínio. Busca-se, com esforços assíduos, disciplina e perseverança, o mérito pessoal, a merecida e conquistada vitória. Na verdade, ocorre um desafio com as possibilidades técnicas e artísticas do próprio corpo. Desafia-se a dor, a gravidade, o cansaço, a força, a flexibilidade. A *agon* está presente no cotidiano de treino do bailarino, no alargamento de seus limites corporais, e culmina na apresentação, no qual ele vivencia a vitória ou se depara com o fracasso e a frustração, para recomeçar tudo no dia seguinte.

A competição também pode ser vista na dança em termos de maior técnica corporal e artísticidade para ocupar-se o cargo de primeira bailarina, em um balé clássico, por exemplo, ou para vencer audições (concursos) com o intuito de in-

gressar em companhias de dança nacionais e internacionais e dar início a sua carreira profissional de bailarino ou bailarina.

Muitos projetos sociais de dança, por sua vez, já partem de uma seleção antes mesmo de iniciarem as aulas de dança, ou seja, as crianças são submetidas a vários testes de habilidades específicas para serem escolhidas ou não para começar as aulas de balé. A *agon*, dessa forma, emerge com diferentes sentidos e funções dentro do universo imaginário da dança.

Entendendo a dança como manifestação cultural e afastando-se das interpretações essencialistas, que a vêem como expressão instintiva do humano, há que se pensar que as categorias do jogo classificadas por Caillois se apresentam em diferentes matizes e intensidades nas diversas sociedades e tempos históricos.

A passagem das sociedades primitivas para as ditas civilizadas implica uma progressiva eliminação da conjugação primordial vertigem-simulação e sua substituição nas relações sociais pelo par competição-sorte. No universo particular da dança, destacamos o surgimento da dança contemporânea ocidental como expressão privilegiada da *alea*, em relação a outras culturas e épocas. Sem estabelecer rígidos paralelismos, não podemos deixar de fazer alusões a outras manifestações artísticas pós-modernas, tais como o jogo de jatos de tintas e cores geradores das obras de Pollock ou como a arte da fotografia ou buscar o fortuito entre as paisagens do cotidiano.

Entretanto, ao pensarmos a respeito da dimensão lúdica da dança na nossa época, há que se observar a intensificação e a consolidação de determinadas facetas da manifestação do *agon*. Na concepção de Caillois, o jogo de competição pressupõe limites definidos (que podem ser interpretados como regras) e o estabelecimento de uma determinada proeza pela qual se compete, a fim de se medir e de se constatar quem é o vencedor.

Na dança, a categoria do *agon* a princípio estaria subordinada à técnica, isto é, seria um instrumento para capacitar-se fisicamente para lançar-se na vertigem, um saber-fazer para enfrentar os desafios do acaso e para gerar uma performance capaz de enriquecer a *mimesis* do artista. É justamente esse aspecto mensurável da performance técnica que coloca o bailarino, em um primeiro momento, diante de uma competição com o próprio corpo, na qual este passa a seguir regras e buscar parâmetros para alcançar determinado número de giros, vencer limites de flexibilidade e equilíbrio, saltar cada vez mais alto. A melhoria técnica seria uma das formas de alcançar-se o resultado estético.

Nesta busca pela performance, o bailarino não se defronta apenas com o seu próprio corpo diante do espelho, mas também com o outro. Nesse momento o *agon* reforça-se na medida em que o padrão técnico permite uma comparação

mais precisa. É certo que a dimensão do *agon* sempre esteve presente no jogo artístico, o desafio ao outro já se faz presente em danças populares como a chula gaúcha ou a polka, ou mesmo na música, no desafio dos repentistas em ser o último a rimar sem parar.

No entanto, não podemos deixar de refletir até que ponto o processo de capitalização da sociedade ocidental, desde o seu início até a massificação de uma cultura do resultado, não contribui para uma exacerbação do *agon* na dança. Na dança, esse histórico coincide com o surgimento do balé clássico, que traz consigo um processo de profissionalização da dança, separando público e platéia. A partir do critério do “ser capaz de realizar um determinado movimento” define-se quem é bailarino e qual é a sua qualidade.

É verdade que no início do século XX a dança moderna surge como um movimento que buscava eliminar o tecnicismo clássico e, posteriormente, a dança contemporânea novamente questiona o seu papel, buscando contextualizar e resignificar a técnica como um dos meios para se alcançar a performance artística. No entanto a hegemonia do balé fez-se presente, tendo seus repertórios constantemente remontados e preservados pelas mais importantes companhias do mundo.

Não estamos aqui questionando a importância da técnica, nem o papel do *agon* na superação da mesma, mas sim refletindo o empobrecimento que pode representar a redução da dança a esse aspecto. Hoje vemos um grande crescimento do número de eventos e da quantidade de alunos envolvidos em concursos de dança, em detrimento das mostras não competitivas. Nesses encontros a competição acaba tornando-se o motivo e o fim pelo qual se dança. A técnica passa a ser o principal referencial já no momento em que uma escola de dança inscreve um bailarino, pois enquanto a avaliação do quesito expressão artística é extremamente subjetiva, é certo que será melhor pontuado o bailarino que errar menos, que gira mais, que é capaz de elevações mais altas de pernas.

Embora esses concursos existam em todas as modalidades de dança, é sem dúvida nas noites de gala do balé clássico em que o *agon* se manifesta com mais evidência. Em geral, para facilitar o julgamento, a organização do concurso pré-defini coreografias do repertório clássico tradicional para serem apresentadas, em que cada candidato repete a mesma dança que será comparada pelos juízes, como nas antigas séries obrigatórias da ginástica olímpica. Em termos de espetáculo, temos um evento no qual vemos repetir-se inúmeras vezes a mesma coreografia, uma platéia formada pela torcida de cada escola, que só aplaude seus próprios candidatos, gritando e batendo palmas no meio das danças cada vez que o executante cumpre um virtuosismo técnico, como em um jogo esportivo. Quando um bailarino “adversá-

rio” se apresenta lhe é destinado em geral a frieza, por vezes até mesmo a vaia e, excepcionalmente, o aplauso do “time” rival quando este se rende ao fato desse ter executado um malabarismo técnico que nenhum dos concorrentes foi capaz de fazer. Entre palco e platéia desaparece o silêncio, o enlevo e a apreciação subjetiva, dando lugar aos bordões de torcida e a uma constatação unânime do resultado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização do *agon* na dança permite uma analogia com o fenômeno desportivo. Nessa perspectiva podemos nos remeter a Betti (1988), que destaca a narrativa televisiva como algo que inaugura uma concepção de espetacularização do esporte, na qual o aspecto competitivo se torna o aspecto fundamental do jogo, perdendo a dimensão da gratuidade e do desinteresse. Dessa, forma a experiência e a representação produzidas por esses “campeonatos de dança” podem estar apondo para uma tendência de esportivização da dança.

Qualquer competição torna-se mais desafiadora e mais capaz de definir um vencedor à medida que estabelece limites, objetivos, regras e padrões que podem ser mensurados. Ora, a dança, como arte do acaso, da vertigem e da simulação tende sempre escapar do mensurável. Como estabelecer objetivos para a sorte? Como dar limites à vertigem? Como ter critérios para definir o melhor jogo mimético? E a dimensão estética? E a obra de arte?

Talvez a dança seja uma forma de viver instantes em que a combinação dessas quatro categorias seja vivida e contemplada em um casamento entre a experiência lúdica e a dimensão estética.

Between esthetics and playing: a rehearsal of dance

ABSTRACT: The aim of the present study is to think about dance within Caillois's (1958) game categories. Furthermore, the idea is to present the experience of playing without missing the esthetic dimension. The study shows that the game categories such as agon, alea, mimicry e ilinx, respectively, competition, luck, mimicry and vertigo are part of the dance universe. Finally, we can conclude that dancing make possible the combination of these four categories with the esthetic aspects.

KEY-WORDS: Dance; game; esthetics.

Entre el juego estético y el impulsos lúdico: un ensayo de danza

RESUMEN: El objeto del presente ensayo es reflexionar sobre la danza dentro de las categorías del juego propuestas por Caillois (1958), además de presentar la danza como

un camino de experimento lúdico, sin perder de vista la experiencia de lo bello. El estudio va descubriendo las categorías del juego que representan el papel de la competición, de la suerte, del simulacro y del vértigo, que se manifiestan en mayor o menor intensidad en el dominio de la danza. Finalmente, se considera que la danza es una manera de vivir momentos en los que la combinación de estas cuatro categorías es interiorizada y contemplada en una unión entre la experiencia lúdica y la dimensión estética.

PALABRAS CLAVES: Danza; juego; estética.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. *A janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRETON, D. *Passions du risque*. Paris: Éditions Métailié, 1991.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1958.
- COSTA, V. L. M. *Esportes da natureza e risco na montanha: uma trajetória de jogo com limites e incertezas*. Tese (Doutorado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1999.
- DUVIGNAUD, J. *El juego del juego*. Cidade do México: Fondo de cultura económico, 1982.
- GOMES, S. *A dança para bailarinos-coreógrafos contemporâneos do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2002.
- KATZ, H. O *coreógrafo como DJ*. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (Orgs.). *Lições de dança I*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.
- MUKAROVSKY, J. *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

Recebido: 6 jun. 2005

Aprovado: 9 ago. 2005

Endereço para correspondência

Monique Assis

Rua Conde D'Eu, 171/102, Barra da Tijuca,

Rio de Janeiro-RJ

CEP 22611-050

AS RELAÇÕES DO JOGO E O DESENVOLVIMENTO MOTOR NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Dndo. CIRO WINCKLER OLIVEIRA FILHO

Dndo. LEONARDO MATARUNA

Ms. ARTUR JOSÉ SQUARISI CARVALHO

Dr. PAULO FERREIRA ARAÚJO

Dr. JOSÉ JÚLIO GAVIÃO ALMEIDA

RESUMO

O desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual apresenta ritmo característico em decorrência da ausência de estímulos visuais. Buscamos por meio de um estudo de síntese de pesquisa identificar as relações no processo de desenvolvimento motor pelo jogo, este na teoria de Piaget. O jogo encontra-se ligado ao processo de maturação motora da criança, no entanto as interações ocorridas naquelas que apresentam deficiência visual têm características próprias, em decorrência da baixa estimulação sensorial e da privação de experiências. O déficit desse grupo está na limitação dos conceitos simbólicos e espaciais. Esse processo é minimizado por meio de estimulações sistematizadas em ambientes preparados para a intervenção pedagógica, encontrando no jogo o ambiente propício para a exploração do meio.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência visual; desenvolvimento motor e jogo.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

A teoria de Piaget et al. (2003) sobre o desenvolvimento da cognição é constituída com base nos processos do pensamento cognitivo (Gallahue; Ozmun, 2003). A evolução dessa construção dos marcos na hierarquia do desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das relações entre as estruturas biológicas e o meio ambiente, tendo a idade cronológica como um indicador amplo e geral de funcionamento, mas são os comportamentos observáveis os principais referenciais do processo.

A inteligência verbal ou refletida, nível mais complexo de desenvolvimento da cognição, segundo Piaget (1974), baseia-se na inteligência prática ou sensorio-motora e em suas recombinações de hábitos adquiridos, por meio das conexões biológicas estabelecidas.

Nesse processo de desenvolvimento intelectual do indivíduo, o jogo apresenta grande influência (idem). A evolução da inteligência dar-se-á pelas interações entre sujeito e o meio, nessa relação o movimento será o elo fundamental. É pelo movimento que a criança a entenderá e limitará o seu corpo, além de estabelecer as possíveis relações com o outro e o ambiente. Esse tipo de ação possibilitará o desenvolvimento de conceitos e interações objetivas (concreta), indo progressivamente até níveis mais complexos de interação, as relações subjetivas (idem).

Segundo Gallahue et al. (2003), a teoria do marco desenvolvimentista de Jean Piaget apresenta implicações importantes no desenvolvimento motor. Ao entendermos tal processo como a contínua alteração no comportamento realizada ao longo da vida, por meio das interações entre as necessidades da tarefa, as características biológicas e as condições ambientais (Gallahue et al., 2003), buscamos a instrumentalização para a compreensão do desenvolvimento da criança dentro de suas possibilidades do jogo.

Nessa perspectiva de desenvolvimento, a deficiência visual implica uma série de incapacidades no que se refere à recepção de informações visuais, o que poderá resultar em limitações que irão influenciar em seu ritmo de desenvolvimento, no seu processo de interação social e desenvolvimento biológico (Amaral, 1996). Estes impactos no desenvolvimento são, por vezes, entendidos como possuidores de uma relação direta com a deficiência visual e não em decorrência de suas possíveis privações com o ambiente (Sonksen, Dale, 2002). Assim, o indivíduo irá interagir com o meio a partir de suas capacidades biológicas (estágio maturacional, potencialidade fisiológica, tipo de deficiência ou doença) e influenciado pelas suas experiências ao longo da vida, gerando significação e resignificação dos fatos e objetos.

JUSTIFICATIVA

O jogo é o momento central para as crianças desenvolverem sua autonomia e independência. Nesse ambiente, as crianças criam a cultura em suas interações, coletam informações comuns no mundo, mas a modificam durante o jogo. Realizam esse processo a partir da análise sensorial do meio, utilizando para isso seus referenciais em desenvolvimento (Thyssen, 2003). Piaget (1971, 1974) apresenta em seus estudos a visão como um dos elementos principais na interação do corpo com o meio, pelo jogo. No entanto esse processo, também, ocorre em crianças com deficiência visual, tendo como diferença seu ritmo e características próprias já que os sistemas sensoriais serão outros (Cobo, Rodríguez; Bueno, 2003a).

O *objetivo* deste estudo foi, por meio da revisão de literatura, identificar nas pessoas com deficiência visual as manifestações do desenvolvimento motor influenciadas pelo jogo. O referencial teórico adotado para o entendimento de jogo foi a teoria de Jean Piaget.

MÉTODO DE PESQUISA

A revisão de literatura nos temas desenvolvimento motor, jogo e pessoa com deficiência visual foi desenvolvida inicialmente por intermédio de uma pesquisa de termos junto a bases de dados digitais (Medline, Sportdiscus e Scopus) e diretamente em periódicos impressos e eletrônicos, com o objetivo de encontrar referências aos objetivos deste estudo. Os seguintes termos foram utilizados nesta fase: *blindness, blind, visual impairment, visual impaired, low vision, motor development, development, Piaget e play*.

A síntese de pesquisa é composta pela análise, avaliação e descrição da literatura publicada (Thomas, Nelson, 2002). O material utilizado para análise não descartou pesquisas com número limitado de sujeitos, pois como apontado por Tröster et al. (1994) os estudos com essa população apresentam intervenções junto a grupos limitados de pessoas. Assim, utilizamos como critério de inclusão na pesquisa, livros de referência sobre a deficiência visual e investigações que apresentaram instrumentos de pesquisa e resultados bem-estruturados.

O JOGO SEGUNDO JEAN PIAGET

O processo de jogar, segundo Piaget (1971), apresenta-se como um elemento funcional no desenvolvimento do indivíduo permitindo a assimilação de no-

vas estruturas a partir da repetição lúdica dos modelos exteriores, potencializado pelo prazer gerado em sua prática.

Os jogos, segundo Piaget (idem), são divididos em três níveis: jogo de repetição, jogo simbólico e jogo de regras. Estes incorporam os processos que ocorrem nas fases da maturação intelectual, que são conduzidos pela inteligência sensório-motora representativa e refletida. Essa inteligência divide-se em: sensório-motor, pensamento pré-operacional, operações concretas e operações formais (Piaget, 1974).

As características de cada nível do jogo são:

Jogo de exercícios apresenta-se como movimentos corporais que levam a uma interação com o meio. Durante a realização destes, os esquemas sensório-motores mudam para permitir uma assimilação¹ funcional, gerando alterações da percepção e compreensão do meio pelo prazer (Piaget, 1971) e reproduzindo novas aquisições sem nenhum tipo de simbolismo (idem, Piaget; Inhelder, 2003).

Os jogos nesse nível envolvem o indivíduo a partir da repetição de movimentos no vazio, que ocorrem independentes do contexto, por meio de combinações sem finalidade aparente, na busca do prazer; associando estruturas assimiladas a outras relações novas (Piaget, 1971). Parten (1932 apud Sherril, 1981) apresenta algumas variações em suas observações do *jogo de exercício*, dividindo-o em três níveis, sendo: (1) movimentos autistas ou sem ocupação e com estereótipos repetitivos, jogos com o corpo ou objetos e sem propósito aparente; (2) jogos em que o observador, segue os objetos que lhe são interessantes; e (3) jogos solitários, jogados com regras definidas e ignorando o próximo.

Esse nível de jogo tem seu maior desenvolvimento durante a fase sensório-motora, período no qual a criança estabelece e constrói o significado do mundo a partir de suas experiências sensoriais, ocorridas através do movimento (Piaget, 1974). A evolução ocorre por meio da exploração dos reflexos e comportamentos aleatórios, evoluindo para as recepções orientadas a uma meta (Papalia, Olds, 2000).

Jogos simbólicos são caracterizados por jogos de exercícios que desenvolvem a capacidade de imaginar, de criar símbolos. Trata-se “da reprodução de um esquema sensório-motor fora do contexto e na ausência do seu objetivo habitual” (Piaget, 1971, p. 156). O simbolismo no jogo permite à criança adaptar-se ao real

1. Assimilação é a adaptação provocada por um ajuste cognitivo que gera um processo implicativo nas relações (um fato surge para que outro ocorra), causando incorporação de novos conceitos às estruturas existentes (Piaget, 1974).

sem coações e nem sanções do meio (Piaget, Inhelder, 2003). À medida que essas caracterizações evoluem, a condição deformativa do meio vai diminuindo (Piaget, 1971).

O prazer pelo “faz-de-conta” tem sua evolução partindo da projeção de esquemas captados do meio e transferidos a novos objetos para assimilar o corpo do outro e projetar esquemas de imitação a qualquer indivíduo ou objeto. As recombinações simbólicas e reações que ajudam a fugir da realidade, desenvolvendo-se por intermédio de uma fase de imitação que vai perdendo o seu caráter de deformação lúdica, buscando o ajustamento e diferenciação de papéis (Piaget, 1974). Parten (apud Sherril, 1981) descreve dois níveis nessa fase: (4) jogos paralelos e independentes, mas mostrando ocasionalmente interesse pelo outro; e (5) jogos interativos que ocorrem nos *jogos de faz-de-conta*.

O jogo nesse nível ocorre durante a fase de pensamento pré-operacional. Nessa fase o pensamento simbólico cresce, aumentando a ligação do mundo da criança com imagens e palavras, ocorrendo a interiorização de seus jogos (Piaget, 1971). A capacidade de pensamento torna-se mais sofisticada, no uso dos símbolos, no entanto o pensamento lógico ainda não se inicia nessa fase, mas a relação causa e efeito já está presente (Papalia, Olds, 2000).

Jogos de regras é a atividade lúdica do ser socializado. Direcionando o exercício para as relações sociais. As regras são desenvolvidas ao longo da vida, no entanto só se impõe regras por analogias aos contextos já conhecidos (Piaget, 1971, p. 1).

As regras passam pelos exercícios ritualizados, indo em direção às regras transmitidas, direcionadas pelas combinações sensorio-motoras ou intelectuais, com ou sem competições entre os indivíduos. Encontramos nas observações de Parten (apud Sherril, 1985) dois níveis de desenvolvimento do jogo: (6) jogos cooperativos, com estruturas de organização simples; e (7) jogos cooperativos ou competitivos com engajamento progressivamente mais complexo, emergem preferências pelo gosto a determinadas práticas competitivas ou não-competitivas.

Nesse estágio do jogo, as fases do desenvolvimento cognitivo passam pelas operações concretas e formais. Na primeira “a criança racionaliza logicamente sobre eventos concretos e consegue classificar objetos de seu mundo em vários ambientes” (Gallahue, Ozmun, 2003, p. 49). Os eventos concretos são analisados no momento presente e as crianças são menos egocêntricas (Papalia, Olds, 2000). Na segunda operação do desenvolvimento da cognição a pessoa apresenta raciocínio lógico, interiorização do movimento e do aprendizado (Piaget, 1974), consegue diferenciar entre as aparências e a realidade, não se limitando pelo aqui e agora, tem pensamento abstrato e maturidade de julgamento (Papalia, Olds, 2000).

Os jogos de exercício e simbólicos vão aos poucos desaparecendo do repertório da criança. Conforme esta vai desenvolvendo-se, esses dois mecanismos de interação passam ao desuso. No entanto, como todos os sistemas complexos, esses continuarão apresentando algum tipo de influência em menor escala junto ao desenvolvimento, enquanto o jogo de regras, diferente dos outros dois (jogos de exercício e simbólico), apresenta um constante crescimento e contribui na evolução do indivíduo e na involução dos estágios precedentes (Piaget, 1971).

Segundo Piaget (idem) a exploração do meio ocorre pela capacidade sensório-motora da criança. Esse mesmo autor (1971; 1974) apresentou em suas descrições de desenvolvimento a visão como um dos principais mecanismos para a obtenção de informações do meio. Outras condições atribuídas a essa capacidade sensorial são: a conexão entre as diferentes formas de exploração do meio; e o estímulo à capacidade imitativa. A pessoa com deficiência visual tem o processo de aprendizagem incidental comprometida por ser privada desses estímulos (Craft, 1995), necessitando construir, para substituir essa carência, mecanismos de estimulação a partir do movimento corporal e de associação das informações sensoriais remanescentes. No entanto, mesmo com as referidas estimulações, o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual é comprometido em seu ritmo de maturação (Cobo; Rodríguez; Bueno, 2003a).

A DEFICIÊNCIA VISUAL

A deficiência visual segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta-se dividida em duas classes visuais. Foram definidas a partir da capacidade funcional, sendo elas: a *cegueira*, apresentando-se como aquela com acuidade visual inferior a 6/400 metros ou campo visual baixo, ambos no melhor olho de correção; e a *baixa visão* corresponde a acuidade visual entre 6/400 metros e 6/60 metros no melhor olho e utilizando a melhor correção (OMS, 2001).

O conceito de deficiência visual utilizado nessa pesquisa será norteadado pelo referencial educacional, em que a cegueira é a condição em que a pessoa não tem percepção luminosa ou não consiga utilizar esse recurso de maneira positiva no aprendizado. Já na baixa visão, a pessoa recebe informações visuais e mesmo com severas restrições as utiliza para o seu aprendizado (Craft, 1995).

Cobo et al. (2003a) dividem a deficiência visual por meio desse mesmo sistema de classes. No entanto, do ponto de vista do aprendizado e das memórias visuais a cegueira é dividida em duas outras categorias, que são: a cegueira congênita e a adquirida. No primeiro grupo estão aquelas pessoas que nasceram cegas ou não têm memória de suas experiências visuais por terem perdido a visão muito

precocemente, enquanto no segundo estão aquelas pessoas que apresentam memória visual, apesar de não terem mais a percepção visual, mas a utilizam como recurso no processo de aprendizado; na baixa visão encontramos aquelas pessoas que têm uma percepção visual limitada, podendo ou não ser congênito. No entanto, esse estudo não mostra diferenciação nas relações apresentadas pelo tempo de experiência visual nas pessoas com baixa visão congênita ou adquirida e as influências no aprendizado. Sherrill et al. (1986) mostram que essa divisão se faz necessária, pois a performance e o aprendizado têm grandes influências do aparecimento congênito ou tardio da deficiência visual.

O PROCESSO DA PERCEPÇÃO SENSORIAL NA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A integração dos processos coordenativos ocorre pela visão. Na pessoa cega esse processo de integração sensorial é diferenciado e mais complexo em sua construção que na pessoa sem deficiência visual (Tröster; Herner; Brambring, 1994).

Nossos sistemas para a recepção de informação distais (estereoceptores) – a visão e audição, receptores proximais (proprioceptores) – os sentidos cutâneos e químicos (paladar e olfato) e receptores profundos (interceptores) – cinestésicos, estático vestibular e orgânico (alterações nas regulações) (Forgus, 1982). A pessoa cega, por ser privada do principal componente do sistema de recepção distal, acaba tendo limitado o seu aprendizado incidental (Craft, 1995) e assim apresenta um limite menor no volume da recepção sensorial que poderia ser realizado em relação a uma pessoa sem essa deficiência (Stephens, Grube, 1982; Cobo, Rodríguez; Bueno, 2003b). O processamento de informações pela pessoa com deficiência visual torna-se limitado não só pela quantidade de informações recebidas do meio, mas também pela qualidade das análises realizadas (Stephens; Grube, 1982).

Como apontado por Skaggs et al. (1996) em seu estudo de revisão de literatura que teve o foco no desenvolvimento motor em pessoas com deficiência visual, estas apresentam um déficit nesse processo em relação àquelas sem deficiência visual. Esse baixo desenvolvimento ocorre pela ausência de informações de metas distantes no mundo externo (Tröster; Herner; Brambring, 1994). Cobo et al. (2003b) indicam que um dos principais fatores que levam a essa condição é o mundo visual ser mais atraente, pois nem todos os objetos apresentam odor ou som, mas todos têm suas cores e formas.

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E AS INFLUÊNCIAS SOFRIDAS NO PROCESSO DE INTERAÇÃO POR MEIO DO JOGO

As incapacidades geradas pela cegueira estão na coordenação dos movimentos² e no controle postural³. As limitações causadas pelo impedimento visual estão na estimulação motora – interação com os pais, aquisição de base emocional e motivacional para expandir o repertório motor – e no desenvolvimento de pré-requisitos cognitivos para habilidades motoras finas e locomotoras (Tröster, Herner, Brambring, 1994).

Podemos entender assim, que o desenvolvimento motor em jovens cegos não é generalizadamente retardado. Esse déficit ocorre nos aspectos manuais e de locomoção (Warren, 1976), já que esse processo acaba sendo ritmado por dificuldades no entendimento ou na resolução dos problemas (Brambring, Tröster, 1994).

A criança sem deficiência visual apresenta movimentos reflexos de varredura do ambiente, realizado pelos olhos desde as primeiras semanas de vida (Frechtel et al. 2001). Segundo Frechtel et al. (2001) esses movimentos de busca pelos olhos são apresentados, também, por crianças cegas congênitas até a terceira semana de vida, vindo a desaparecer por não serem estimulados e assim assimilados. A varredura visual retorna no período em que a manipulação passa a ser um elemento para a incorporação de novos objetos, nessa fase a criança com deficiência visual ao segurar um objeto volta os olhos na direção do mesmo, no entanto, esses também desaparecem por não serem assimilados.

A exploração do entorno pela criança, serve para que esta estime as distâncias dos objetos e, também, caracterize os que estão próximos, com base nas suas capacidades sensoriais, principalmente pela visão (Tröster, Herner, Brambring, 1994). A criança cega ou com baixa visão tem seus primeiros contatos com o mundo a partir do sistema tátil-cinestésico, no entanto as informações de relação espacial (distância e profundidade) não são facilmente assimiladas por este sentido, entretanto é a partir da manipulação que ela começa a assimilar as qualidades dos objetos (peso, textura, consistência, temperatura, entre outros) e passando, em um estágio seguinte, a reconhecer os objetos pelas suas estruturas e formas básicas, atingindo o nível de relacionar o objeto como parte de um todo (Cobo, Rodríguez, Bueno, 2003a).

2. Precisão dos movimentos e dimensionamento

3. Balanço: padrão de movimento influenciado pelo sistema mecânico vestibular, propriocepção e percepção visual.

Segundo Tröster et al. (1994) a criança cega apresenta baixa capacidade exploratória do seu entorno por insegurança e falta de estimulação. Este quadro pode apresentar um ambiente pouco propício para os jogos com o corpo e objetos, que segundo Piaget (1971) são a base para o desenvolvimento da criança. No entanto, como apontado por Fazzi et al. (2002) a estimulação sonora e a intervenção individualizada ocorrendo precocemente, a partir das necessidades da criança com deficiência visual podem levá-la a um nível de experiência motora e organização mental que venha a suprir essa limitação exploratória.

A estimulação sonora apresenta-se como um recurso fundamental para o desenvolvimento e envolvimento da criança no jogo. No entanto, como apresentado por Tröster et al. (1994) até o primeiro ano a maioria das crianças com deficiência visual não buscam o objeto que produz som, por não assimilarem a relação de que o som é emitido por um objeto, ou compreendem, mas não buscam a fonte sonora. Já Silveira, et al. (2000) mostram um resultado que corrobora com o apresentado por Fazzi et al. (2002). No primeiro estudo os resultados são apresentados com crianças com uma idade entre 6 e 11,5 anos. No segundo a idade média é de 11,4 meses no início da pesquisa e 27 meses no final. Podemos observar nos resultados desses estudos que a característica principal nessa relação com estímulo auditivo encontra-se na associação do som e um objeto que venha a emití-lo, pois tal desenvolvimento ocorre por meio das experiências sensoriais e da evolução cognitiva da criança.

Um agravante no processo de estimulação segundo Cobo, Rodríguez e Bueno (2003b) é que na criança sem deficiência visual, entre 5 e 12 meses, o movimento cessa quando o objeto que a está estimulando é ocultado. Transportando esta condição para a criança cega encontramos como agravante que nem todo o objeto emite som o tempo todo; uma bola só faz barulho quando está em movimento não apresentando estímulo atrativo à criança, por exemplo.

No processo de assimilação pela criança, segundo Frechtl et al. (2001), os movimentos agitados (*fidgety movement*) são apresentados como a base da incorporação de novos movimentos pelos bebês. Esses movimentos apresentam-se em uma idade mais elevada na criança cega do que na criança sem cegueira, causando assim uma limitação no desenvolvimento do sistema vestibular. Tendo em vista que o bebê com cegueira irá realizar poucas trocas de posição, permanecendo mais com o corpo na posição de decúbito dorsal, tal déficit irá retardar ainda mais a busca das posições sentada e em pé pela criança. No mesmo estudo e na pesquisa de Tröster et al. (1994) foram encontrados resultados que indicam uma relação entre o déficit motor na pessoa com deficiência visual e o baixo desenvolvimento do sistema proprioceptivo. Nessas condições sensorio-motoras, a ausência ou li-

mitação de um sistema visual eficiente e associada à baixa estimulação da criança, pode ter como consequência uma estrutura sensorial pouco adaptada para que o indivíduo interaja com o meio. Segundo Levtzion-Korach et al. (2000), os pais da criança com pouca estimulação deverão utilizar o jogo de movimentos para gerar estímulos que propiciem o desenvolvimento dos sistemas vestibulares e proprioceptivos, pois somente com a reabilitação através da intervenção precoce a criança poderá “calibrar” estes sistemas sensoriais (Frechtl et al., 2001).

As adaptações causadas no processo do desenvolvimento motor ocasionadas pelas características das recepções sensoriais podem ser observadas nas fases e estágios de aparecimento das habilidades motoras. Gallahue et al. (2003) apresentam que as pessoas têm ritmos de desenvolvimento diferenciados dependendo do meio em que estão inseridas e dos estímulos recebidos, apresentando uma seqüência fixa de aparecimento das habilidades motoras na primeira infância. Entretanto, a pesquisa de Tröster et al. (1994) mostrou que essa seqüência pode apresentar quebras como na locomoção, em que algumas crianças cegas andam antes de engatinhar. Isso ocorre em decorrência de duas possibilidades segundo os pesquisadores, sendo elas: como fator de proteção da cabeça, pois ao engatinhar a cabeça estará em uma posição de risco em relação aos objetos e o segundo seria que a posição ereta deixa o sistema vestibular em uma condição que propicia mais prazer à criança.

A ausência de um estímulo sensorial regulador acarreta entre outras coisas no aparecimento do maneirismo⁴. Tal comportamento aparece na criança como forma imatura de esquemas motores, os movimentos repetitivos aparecem na transição de padrões motores complexos, surgindo nos momentos de concentração, cansaço ou saciedade. Estes movimentos desaparecem com a estimulação e principalmente pelo desenvolvimento da criança (Tröster, Brambring, Beelman, 1991).

Esse quadro de estímulos inadequados leva a criança com deficiência visual a uma condição hipocinética e de baixa interação com o meio (Tröster, Herner, Brambring, 1994, Celeste, 2002). Pereira (1990) aponta como resultados de seus estudos que os estímulos para o aprendizado motor da criança cega ocorrem de maneira mais eficiente quando enfatizado o aspecto cognitivo do processo, tal condição favorece a estimulação e a participação ativa da criança o que facilita a assimilação por parte desta (Sephens, Grube, 1982), minimizando o processo excludente.

4. O maneirismo caracteriza-se pelo movimento de padrão repetitivo, com estrutura temporal repetitiva e invariância tipográfica do padrão de movimento no corpo ou da manipulação de objetos pela mão ou dedos (Tröster, Brambring, Beelman, 1991).

A criança utiliza a imitação como um instrumento para a assimilação do mundo em que ela está inserida (Piaget, 1974). Segundo Piaget (1974) a imitação pode ser verbal/sonora, motor ou visual. O processo de aquisição de informações do meio pela visão segundo Tröster et al. (1994) não funciona somente para adquirir informações não-verbais dos pais, mas também para estabelecer relações entre eles. Assim, devido ao baixo repertório imitativo de expressões faciais da criança cega, a mãe tem dificuldade de interpretar o que ela quer.

Outra limitação imposta pela baixa estimulação da criança será a ausência de conceitos, podendo tornar-se um elemento que atrase o processo de desenvolvimento na pessoa com deficiência visual (Stephens, Grube, 1982; Levtzion-Korach et al, 2000), assim esta necessitará de mais tempo para a assimilação de conceitos que a pessoa sem deficiência visual (Cobo, Rodríguez, Bueno, 2003a). O processo de estruturação de conceitos na pessoa com deficiência visual é mais complexo, tendo em vista que a visão propicia a recepção de informações de maneira mais rápida e global. Estando ausente esta função, a interação com o mundo deverá ser feita pela percepção tátil, que é mais analítica e lenta, e pela audição que propiciará uma percepção à distância, ausente na percepção tátil. A audição dará condições de a pessoa cega orientar-se mesmo afastada de um lugar ou objeto e fornecendo dados para a ação independente, enquanto no sujeito com baixa visão este sentido funcionará como apoio, ao resíduo visual (Cobo, Rodríguez, Bueno, 2003b).

A capacidade de compreender as informações do meio é outro fator limitante das crianças com cegueira entre 2 e 5 anos. Estas apresentam maior facilidade para responder as questões táteis e táteis/espaciais e maior dificuldade para entendimento e solução das questões verbais e auditivas (Brambring; Tröster, 2001). Na fase de operações concretas e formais, outros déficits apresentados pela limitação de conceitos na pessoa com deficiência visual serão as limitações dos conceitos espaciais e imagens mentais. Apresentam, assim, defasagem principalmente nos referenciais espaciais quando associados a problemas com rotações e relações de transferência de duas para três dimensões, além da representação mental de objetos (Stephens, Grube, 1982). Tais resultados mostram a necessidade de vivenciar a experiência, já que esta facilitará a abstração das informações do meio.

A partir desse contexto, a pessoa com cegueira construirá seu mundo de maneira irreal e idealizado, isso devido a sua limitação sensorial, cabendo à comunicação verbal conectar as construções dessas representações (Cobo, Rodríguez, Bueno, 2003b). Piaget (1971) apresenta que durante a evolução do simbolismo, a interpretação deformativa do meio diminui. Assim, somente as experiências motora e sensorial, diversificadas e amplas, poderão ajudar na construção de significações e

ressignificações, contribuindo para o desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência visual.

No estudo de Rogow (1981) ao avaliar a intervenção por meio do jogo em um grupo de adolescentes com deficiência visual, associada a outros tipos de deficiência, principalmente o déficit cognitivo, percebeu-se que o grupo só brincavam quando motivado pelo professor e mesmo estando no final da estruturação do nível simbólico que, embora limitado e necessitando de estímulos do professor, propiciava a imitação do professor dentro dos ambientes do jogo.

Crianças com deficiência visual entre 6 e 11,5 anos engajam-se em jogos simbólicos, porém quando estão jogando espontaneamente apresentam características dos jogos pré-simbólicos e quando direcionados agem simbolicamente sendo sustentados pela linguagem oral (Silveira, Loguercio, Sperb, 2000). As crianças cegas segundo Silveira et al. (idem) têm preferência por brinquedos sonoros e realizam a representação simbólica destes durante os jogos. Segundo Piaget (1971) a imitação de objetos sonoros é um nível intermediário da capacidade simbólica.

CONCLUSÃO

O jogo para a pessoa com deficiência visual ocorre de maneira limitada em decorrência da estimulação inadequada, comprometendo, assim, o seu processo de desenvolvimento sensorial e motor.

A criança apresenta seu desenvolvimento e constrói seus conceitos quando interage com o meio. Os jogos de exercício na criança com cegueira congênita apresentam-se de maneira limitada em decorrência da exploração inadequada do meio. O maneirismo pode ser interpretado como um prolongamento desses comportamentos, que ocorre devido ao ato de o padrão motor não ter sido inibido pelos níveis superiores do jogo em decorrência do desenvolvimento motor ter sido insuficiente (Tröster, Brambring, Beelman, 1991). A exploração pelos jogos de repetição ocorrem de maneira a adequar-se às condições da criança, tendendo muitas vezes a levá-la a uma condição hipocinética pela falta de estímulos.

O desenvolvimento simbólico acaba se limitando devido ao baixo nível de experiências que a criança apresenta ao não ser estimulada adequadamente. Nessa condição, a pessoa é privada de vivências que não permitem o desenvolvimento de conceitos espaciais e de representação do mundo de maneira condizente com as situações enfrentadas no ambiente, levando a criança a utilizar como referenciais os eventos concretos.

Os estudos que caracterizaram os jogos de regras foram encontrados dando um direcionamento para a ótica do esporte (Sherril et al., 1984; Ponchillia, Susane,

Ponchillia, 2002; Bouchard, Tétréault, 2000), embora essa manifestação apresente um grau de complexidade mais elevada, em decorrência de ocorrerem envolvimento nos níveis competitivo e cooperativo, não sendo abordado nesses estudos as fases iniciais do processo de formação das regras. A construção de regras, por analogia às que se recebem, pode levar a pessoa com deficiência visual a construir suas interações baseadas na segregação e discriminação, além da falta de experiência, e de dimensionar fatos, objetos concretos e abstratos de maneira inadequada.

Como apontado por Warren (1976), as pesquisas sobre desenvolvimento motor em pessoas com deficiência visual, realizadas até a metade da década de 1970, concentram-se na fase inicial desse processo, mostrando uma lacuna nas demais. Constatamos que essa condição permanece, já que foram poucos os estudos encontrados e, ainda assim, de modo limitado para construirmos uma característica dessa população

A ausência do aprendizado incidental nessa população acarreta lacunas no processo de desenvolvimento. Como apontado por Sherril et al. (1984) e Ponchillia et al. (2002) o processo de estimulação deve ser direcionado por práticas sistematizadas e por agentes educacionais preparados. Um grande problema nesse processo está na questão familiar, já que os pais muitas vezes não estão preparados para a intervenção (Silveira, Loguercio, Sperb, 2000). Somente por meio de atitudes educacionais sistematizadas as pessoas com deficiência visual poderão atingir níveis de desenvolvimento cognitivo próximos aos de pessoas que não tenham essa limitação sensorial (Stephens, Grube, 1982). As adaptações ambientais e os agentes facilitadores no processo de aprendizagem devem servir de suporte para a interação social, assim como o jogo pode ser para a criança uma espécie de ambiente adequado para o seu desenvolvimento, pois nessa condição de interação ela é tratada de maneira igualitária a todos os participantes (Rogow, 1981). Estas condições possibilitam a participação ativa no processo de aprendizagem, em que os aspectos motivacionais devem ser grandes em decorrência do prazer associado e, também, da possibilidade de individualização na intervenção (Zanadrea, 1998; Cobo, Rodríguez, Bueno, 2003a), seja pela estimulação dos jogos de repetição, pela construção de símbolos, ou pela transformação e construção de regras.

A restrição de oportunidades é o elemento chave no déficit do desenvolvimento motor. O envolvimento pelo jogo pode ser o principal elemento para reverter esse quadro (Warren, 1994). Mesmo em fases mais avançadas do desenvolvimento cognitivo, a criança necessita por vezes de estímulos para não agir conforme os padrões das fases anteriores, isso em decorrência do desenvolvimento incompleto.

Somente a intervenção sistematizada e mediada por pessoas com conhecimento sobre as características dessa população e dos conteúdos adequados a serem utilizados (tal como os estudos sobre o jogo como aqui pudemos observar) pode minimizar o déficit apresentado no desenvolvimento global da pessoa com deficiência visual, levando-a para uma condição cada vez maior de autonomia e interação com o meio e as pessoas que o rodeiam.

The effect of the game in the motor development in persons with visual impairment

ABSTRACT: The motor development of the person with visual impairment presents characteristic rhythm because of the lack of visual stimulus. We seek to identify, through a summary research study, the effect of games, as Piaget conceives them, on children motor development. The game is connected to the motor maturation process of the child, however the occurred interaction in those who present visual impairment have own characteristics, because of the low sensorial stimulation and the lack of experiences. The deficit presented in this group is in limitations at the symbolic and spatial concepts. This process is diminished through pedagogical interventions, finding in the game the proper environment for its exploration, through the right use of possibilities to improve these people's interaction with the environment.

KEY-WORDS: Visual impairment; motor development and play.

Las relaciones entre el juego y el proceso de desarrollo motor en las personas con deficiencia visual

RESUMEN: El desarrollo motor de la persona con deficiencia visual presenta un ritmo típico de aquellos que carecen de estímulos visuales. Buscamos a través de un estudio de síntesis de investigación, identificar las relaciones en el proceso de desarrollo motor y el juego siguiendo las teorías de Piaget. El juego se encuentra ligado al proceso de maduración motora de los niños, sin embargo en el caso de lo que presentan deficiencia visual, adquiere características propias ligadas a la baja estimulación sensorial y de la pérdida de experiencias. El déficit de este grupo puede observarse en limitaciones en los conceptos simbólicos y espaciales. Los efectos de este proceso son minimizados a través de estímulos sistematizados en ambientes preparados para la intervención pedagógica, encontrando en el juego el ambiente propicio para la exploración del medio.

PALABRAS CLAVES: Deficiencia visual; desarrollo motor e juego.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Deficiência: questões conceituais e alguns de seus desdobramentos. *Cader- nos de Psicologia*, n.1, p. 3-44, 1996.

BOUCHARD, D.; TÉTREAULT, S. The motor development of sighted children and children with moderate low vision aged 8-13. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, p. 564-573, set., 2000.

BRAMBRING, M.; TRÖSTER, H. Cognitive development in blind infants and preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, p. 9-18, jan./fev. 1994.

_____. Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: care, health and development*. v. 25, n. 25, p. 425-438, 2001.

CELESTE, M. A survey of motor development for infants and young children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 96, n. 3, mar. 2002

COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Aprendizagem e deficiência visual In: MARTIM, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Livraria e Editora, 2003a.

_____. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual In: MARTIM, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Livraria e Editora, 2003b.

CRAFT, D.H. Visual impairment and hearing losses. In: WINNICK, J. P. *Adapted physical education and sport*. Champaign: Human Kinetics, 1995.

FAZZI, E.; LANNERS J.; FERRARI-GINEVRA, O. et al. Gross motor development and reach on sound as critical tools for the development of blind child. *Brain & Development*, v. 24, p. 269-275, 2002.

FORGUS, R. H. *Percepción: proceso básico en el desarrollo de cognoscitivo*. Trillas: México, 1982.

FRECHTL, H. F.; CIONI, G.; BOS, A. F. Role of vision on early motor development: lessons from the blind. *Development Medicine & Child Neurology*, v. 43, p. 198-201, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora, 2003.

LEVTZION-KORACH, O.; TENNENBAUM, A.; SCHNITZER, R. Early motor development of blind children. *Journal Paediatric Child Health*, v. 36, p. 226-229, 2000.

OMS, *CIDDM 2: Clasificación internaccional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*. Geneva: OMS, 2001. Disponível em: <<http://www.who.ch/icidh>>. Acesso em: 1 abr. 2001.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARTEN, M. Social participation among preschool children. In: SHERRIL, C. *Adapted Physical education and recreation: a multidisciplinary approach*. Dubuque. Brown Company Publishers, 1981

PEREIRA, L. M. Spatial concepts and balance performance: motor learning in blind and visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, p.109-110, mar. 1990.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1974.

_____. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1971.

_____.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

PONCHILLIA, P. E.; STRAUSE, B.; PONCHILLIA, S. V. Athletes with visual impairments: attributes and sports participation. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, p. 267-272, abr. 2002.

ROGOW, S. M. Developing play skills and communicate competence in multiply handicapped young people. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, p. 197-202, maio 1981.

SHERRIL, C. *Adapted physical education and recreation: a multidisciplinary approach*. Dubuque, Iowa: Brown Company Publishers, 1981.

_____.; ADAMS-MUSHETT, C.; JONES, J. A. Classification and others issues in sports for blind, cerebral palsy, les autres and amputee athletes. In: SHERRIL, C. *The 1984 olympic scientific congress proceeding*, v. 9. Champaign: Human Kinetics, 1984.

SILVEIRA, A. D.; LOGUERCIO, L. C.; SPERB, T. M. A brincadeira simbólica de crianças deficientes visuais pré-escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 133-146, 2000.

SKAGGS, S.; HOPPER, C. Individuals with visual impairments: a review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 13, p. 16- 26, 1996.

SONKSEN, P. M.; DALE, N. *Visual impairment in infancy: impact on neurodevelopment and neurobiological processes*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, p. 782-791, 2002.

STEPHENS, B.; GRUBE, C. Development of piagetian reasoning in congenitally blind children. *Journal Visual Impairment and Blindness*, p. 133- 143, 1982.

THYSSEN, S. Child culture, play and child development. *Early Child Development and Care*, v. 173, n. 6, p. 589-612, 2003.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. *Métodos de pesquisa em atividade física*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRÖSTER, H.; BRAMBRING, M.; BEELMAN, A. Prevalence and situational causes of stereotyped behaviors in blind infants and preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 19, n. 5, p. 569-590, 1991.

_____ ; HERNER, W.; BRAMBRING, M. Longitudinal study of gross-motor development in blind infants and preschoolers. *Early Child Development and Care*, v. 104, p. 61-78, 1994.

WARREN, D. H. Blindness and early development: what is known and what needs to be studied. *The New Outlook for the Blindness*, p. 5-15, jan. 1976.

_____. *Blindness and Children*. an individual differences approach. Cambridge: Cambridge Press, 1994.

ZANANDREA, M. Play, social interaction, and motor development: practical activities for preschoolers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, p. 176- 188, mar. 1998.

Recebido: 31 maio 2005

Aprovado: 13 jul. 2005

Endereço para correspondência
LAMA – Laboratório de Atividade Motora Adaptada
Faculdade de Educação Física Unicamp
Caixa Postal 6134
CEP 13083-851
Campinas-SP

JOGOS COOPERATIVOS

PERSPECTIVAS, POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR*

Ms. MARCOS MIRANDA CORREIA

Professor do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iserj)
E-mail: mmarcosuff@bol.com.br

RESUMO

Partimos, neste trabalho, da importância de rever o paradigma da competição em nossa sociedade e na Educação Física escolar. A partir disso, apresentamos a proposta dos jogos cooperativos como sendo a mais adequada para desmistificar o paradigma da competição dominante. Essa proposta é vista como transformadora, mas que precisa ser mais estudada e contextualizada para assumir os desafios e possibilidades de romper com a dominância do paradigma da competição e de levar a cooperação além da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos cooperativos; Educação Física escolar.

* Este artigo é um reorganização de minha dissertação de mestrado. Ver Correia (2004) na bibliografia.

INTRODUÇÃO

Não podemos negar que a Educação Física tem avançado e se esforçado teoricamente para superar os modelos competitivista e tecnicista dominantes. Em contrapartida, não podemos deixar de observar que, no exercício do cotidiano escolar, ainda se reproduz muito o mito da competição e os processos de esportivização na Educação Física. Ou seja, as críticas às abordagens metodológicas denominadas competitivistas e tecnicistas, evidenciadas a partir da década de 1980, continuam pertinentes.

Este artigo tem como ponto de partida a constatação da importância de rever-se os paradigmas e valores atrelados ao modelo competitivo das relações sociais e humanas que se estabeleceram em nossa sociedade capitalista (Correia, 2004). Modelo e valores amplamente e, muitas vezes, inconscientemente enfatizados pela visão esportivizante da Educação Física.

Partindo dessa avaliação, procura desmistificar a visão competitiva dominante na Educação Física escolar, tomando como principal referencial a proposta dos jogos cooperativos. Proposta que vem se revelando como a mais nova e mais adequada tendência ou concepção da Educação Física Escolar na busca por projetos educacionais não competitivos.

Em seguida, apresenta uma visão dos jogos cooperativos na perspectiva das principais e mais reconhecidas obras de Terry Orlick, Guillermo Brown e Fábio Brotto. Essa visão é complementada por um resumo da publicação de alguns outros trabalhos construídos a partir desses mesmos autores.

Nesta exposição das perspectivas dos jogos cooperativos, apontam-se alguns desafios e possibilidades para a desmistificação da competição e da valorização da cooperação; não só nas aulas de Educação Física, como também além do espaço escolar.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O MITO DA COMPETIÇÃO

A Educação Física escolar, por meio de suas atividades esportivas, consolidou uma visão de que não se pode viver, ou sobreviver, sem competição. “A competição é realmente inerente ao homem, isto posto não queremos renegá-la e/ou retirá-la do convívio de nossos alunos, temos sim que repensar os conteúdos e estratégias nas aulas de Educação Física...” (Kemmer, 2000, p. 13).

Tanto Brown (1995) quanto Brotto (2002) identificam outras concepções também fortemente aceitas por grande parte dos professores de Educação Física:

- a competição não vai ser eliminada;
- sem competição não tem graça;
- os resultados são melhores na competição, porque cada um dá mais de si;
- a competição pode ser boa se for sadia.

A Educação Física escolar, influenciada pelo esporte de rendimento, incorpora facilmente a idéia da competição. Lovisoló (2001) afirma que o esporte não pode ser negado à escola nem aos alunos, porque ele é representante e componente da nossa cultura, e com ele a competição: “considero que a competição que se expressa em ganhar e perder é a alma do esporte” (p. 108) e “creio, portanto, que se há atividade esportiva na escola, algum grau de competição estará presente” (p. 109).

Freire (1999) também acredita que negar a competição é o mesmo que eliminar o esporte da Educação Física e considera “ser mais educativo reconhecer a importância do vencido e do vencedor do que nunca competir” (p. 150).

Outros autores, mesmo discordando da pura reprodução do esporte de rendimento na Educação Física escolar, encontram aspectos positivos para o ensino e a vivência da competição no processo educacional. Acreditam que se pode estabelecer uma ressignificação do seu sentido ou uma transição do modelo de competição tradicional para outros inovadores, incorporando valores mais humanos (Correia, 2004).

Entendemos ser necessário rever e reformular essas concepções a respeito da competição, tão aceitas e difundidas na Educação Física escolar. Uma contribuição importante vem da biologia, por intermédio de Humberto Maturana, o qual vem influenciando diversas áreas da ciência e do conhecimento (Graciano, Magro, 2001) e que tem muito a contribuir para a superação dessa cultura da competição na Educação Física escolar.

Maturana (2002) contradiz o mito da competição sadia. Conforme esse autor, “a competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro” (p. 13). Quando se aceita o discurso da competição como um valor importante para a sociedade e se defende que a competição deve ser ensinada de maneiras mais sutis na escola, esquece-se que é estimulada uma cultura e uma ideologia direcionadas para a negação do outro nos espaços de convivência, diminuindo a sensibilidade às diferenças sociais, desrespeitando ou desvalorizando os trabalhos mais “simples” de outras pessoas e dando continuidade às políticas de exploração e dominação.

A questão da competição, em nossa cultura dita civilizada, não é apenas estabelecer e reforçar uma relação de dominação entre ganhadores e perdedores, mas a tentativa de justificar e banalizar tal relação. As classes e ideologias dominantes fazem com que as desfavorecidas ou exploradas aceitem a condição de dominadas como uma coisa natural, e fazem acreditar que um dia a situação possa ser revertida como em um jogo. Para Brown (1995), isso significa “negar e invalidar qualquer possibilidade de mudança” (p. 16).

Segundo Maturana (2002), quando se quer convencer alguém de que nossas ações estão corretas, busca-se argumentos em toda uma série de concepções já incorporadas, sobre as quais já nem sequer se reflete; simplesmente são repetidas com certeza e convicção. Por isso, vemos essa valorização da competição dentro da Educação Física escolar como um mito e um difícil desafio.

Para Bertrand (2001) os estudantes de hoje serão os principais agentes, condutores e prosseguidores das transformações paradigmáticas e éticas hoje reivindicadas. Isso significa que esses jovens e crianças precisarão de uma educação e de uma formação “com valores diferentes da competição, da segregação, do racismo etc.” (p. 231). A Educação Física escolar, apoiada nos referenciais dos Jogos cooperativos, pode e deve assumir esse compromisso.

PERSPECTIVA DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: OS JOGOS COOPERATIVOS COMO NOVA TENDÊNCIA

Darido (2001) apresenta os jogos cooperativos como uma nova tendência na Educação Física e afirma que eles “se constituem numa proposta diferente das demais” (p. 8) ao valorizar a cooperação em lugar da competição. Sugere um aprofundamento nas análises filosóficas e sociológicas e dos efeitos do capitalismo sobre a competição e cooperação na sociedade contemporânea em relação ao jogo. Mesmo assim, considera-a uma proposta interessante, porque busca a formação de valores mais humanitários e por acreditar ser possível de ser implementada e concretizada no cotidiano escolar.

Correia (2003), elaborando um projeto pedagógico para uma escola municipal do estado do Rio de Janeiro, incluiu a proposta dos jogos cooperativos como uma tendência; porque essa se compatibilizava com as concepções holísticas e os princípios da cooperação, da inclusão e da co-educação que pretendia desenvolver.

Brotto (2002) relata uma série de trabalhos com jogos cooperativos que vem sendo desenvolvidos no Brasil, tais como:

- Programa semestral de jogos cooperativos aberto à comunidade universitária, na Universidade de São Paulo (USP);
- a publicação do livro: *Jogos cooperativos: teoria e prática*, de Brown, em 1995;
- I Encontro Jogos Cooperativos e Jogos Essenciais em 1994;
- I Clínica de Jogos Cooperativos: educando para a Uni-diversidade em 1995;
- a publicação do livro: *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*, do próprio Brotto, em 1995 e sua reedição em 2000;
- a inclusão dos jogos cooperativos no Programa do Esporte Educacional do Instituto Nacional de Desenvolvimento do Esporte (Indesp) em 1995;
- lançamento da *Revista Jogos Cooperativos* em 2001.

No VII Encontro Fluminense de Educação Física Escolar (Enfefe), a comissão de avaliação, na palestra de encerramento, relatou os jogos cooperativos como um dos temas mais sugeridos para o próximo encontro de 2004 (Universidade Federal Fluminense – UFF, 2003).

Hoje, valores como a cooperação e a solidariedade estão ganhando destaque nos discursos de diversos setores da sociedade. A Educação Física tem demonstrado, desde de a década de 1980, intenções de mudar sua visão excessivamente esportiva e competitiva. Nesse contexto e nesse momento, os jogos cooperativos tornam-se a proposta mais adequada para efetivar essa perspectiva de mudança.

JOGOS COOPERATIVOS

Os jogos cooperativos não são uma manifestação cultural recente, nem tampouco uma invenção moderna. Podem ser encontrados em algumas as “escavações arqueológicas”. A essência dos jogos cooperativos “começou há milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se uniam para celebrar a vida” (Orlick apud Brotto, 2002, p. 47). O mais destacado arqueólogo dos jogos cooperativos, Orlick (1989), entende que “eles representam o início de jogos com mais oportunidades, sem violações físicas ou psicológicas” (p. 124).

A arqueologia e a sistematização feitas por Orlick (1989) mostram que os jogos perpetuados por determinadas sociedades refletem e repassam valores éticos, culturais e morais. A partir disso apresenta os jogos cooperativos como uma

atividade física essencialmente baseada na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, tendo como propósito mudar as características de exclusão, seletividade, agressividade e de exacerbação da competitividade predominantes na sociedade e nos jogos tradicionais. “O objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (idem, p. 123).

Orlick (idem) encontra indícios desses jogos em diversas sociedades e comunidades primitivas que se consolidaram e sobreviveram fundadas na cooperação.

Segundo o autor, os Inuit, esquimós do norte do Canadá, desconheciam o conceito de propriedade privada e a organização social era como a de uma grande família. Quando alguns caçadores conseguiam alimento além do necessário para sua família, o excedente era compartilhado com os outros que não tinham tido a mesma sorte. A relação desse povo com a terra era oposta à que conhecemos: “as pessoas pertenciam à terra e não a terra às pessoas” (idem, p. 34). Essa relação com a terra e com os semelhantes era refletida em seus jogos e brincadeiras, que eram cooperativos e não-competitivos.

Outros povos, como os Aborígenes australianos, os Tasaday africanos, Arapesh da Nova Guiné e os Kanela brasileiros, mantêm rituais e jogos que refletem um tipo de vida cooperativa (Brotto, 2002; Orlick, 1989).

Entre os Arapesh da Nova Guiné, cujo ideal social é o bem-estar comunitário, a alteridade é um valor de grande importância e as crianças aprendem desde cedo com os adultos a não machucar os outros, em seus jogos prevalece a não-competitividade.

Por exemplo, no *takertak*, jogo dos Tangus da Nova Guiné, duas equipes de jogadores e ao redor de uma área com diversas estacas fincadas no chão devem arremessar seus chapéus com o objetivo de empatar a “disputa”. Assim, quando um membro da equipe acerta uma estaca, os demais devem arremessar o chapéu nos espaços vazios entre as estacas, estabelecendo uma nova dificuldade para a equipe que está à frente. Segundo Orlick (1989), esse tipo de jogo reflete uma “equivalência moral, também refletida na partilha equitativa de gêneros alimentícios entre o povo” (p. 170).

Podemos acrescentar à arqueologia de Orlick, aqui no Brasil, situações curiosas ocorridas nos jogos dos povos indígenas que exprimem a tentativa de preservação das características dos jogos de diversas etnias (Brasil, 2002; Monteiro, 2003). Na visão dos índios, expressa por Terena (2002), “o importante não é competir, e sim celebrar”. A celebração é extremamente valorizada e os índios buscam manifestar a alegria e o amor pela vida e pela natureza.

Em contraponto, no material disponibilizado pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e no trabalho de Monteiro (2003), observa-se uma tentativa de

esportivização dos jogos indígenas. A introdução da premiação, as limitações de participantes e a padronização do esporte de rendimento são levadas para esse evento, gerando fatos curiosos na visão da Funai (Brasil, 2002). Por exemplo, um grupo de índios foi chamado várias vezes pelo alto-falante para receber as medalhas referentes a uma vitória obtida numa prova de atletismo, mas ignorou o chamado e a premiação, dando preferência ao almoço que os esperava. Em outro exemplo, uma corredora da tribo Kanela não rompeu a fita colocada para determinar a linha de chegada e continuou correndo, pois para ela o importante é correr, celebrar. Vê-se nesses episódios o confronto de valores de duas culturas distintas; enquanto os brancos civilizados fazem questão da premiação, os índios valorizam a participação, a confraternização e a celebração.

Incomodado com o excesso de incentivo à competição Orlick (1989) encontra nos jogos cooperativos uma base e um caminho para começar algumas mudanças positivas em prol de uma ética cooperativa.

Para esse autor, não conseguiremos manter um ambiente humanitário em nossa sociedade reproduzindo um sistema social baseado em recompensas e punições,

devidos trabalhar para mudar o sistema de valores, de modo que as pessoas controlem seus próprios comportamentos e comecem a se considerar membros cooperativos da família humana [...] Talvez, se alguns dos adultos mais destruidores de hoje, tivessem sido, quando crianças, expostos ao afeto, à aceitação e valores humanos, o que tento promover através dos jogos e esportes cooperativos, teriam crescido em uma outra direção (idem, p. 14).

Segundo o autor, ao participarmos de um jogo, estamos fazendo parte de uma “minissociedade” (p. 107). Ao interagirmos com os outros, com as regras, com as recompensas e com as punições estabelecemos um processo de formação de valores e princípios; formação essa, que pode afirmar tanto o coletivismo, a solidariedade e a cooperação quanto a individualidade, o egoísmo e competitividade. Por essas razões, o autor busca, nos jogos cooperativos, alternativas para o que se está ensinando às crianças, no entanto, grande parte dos programas de Educação Física, pouco ou quase nada oferecem como alternativa aos jogos competitivos.

Não podemos esperar que os jogos cooperativos sejam incorporados e aceitos de pronto ou de imediato. “Talvez seja preciso um pouco de paciência para aprender essa ‘nova’ forma de jogar, principalmente se os participantes jamais jogaram de forma cooperativa antes [...]” (Orlick apud Brotto, 2002, p. 62).

Orlick (1989) e outros autores apresentam estratégias para iniciar um processo de reestruturação a partir dos esportes e jogos tradicionais, introduzindo

paulatinamente os valores e princípios dos jogos cooperativos. Ele propõe começar essas mudanças modificando a estrutura vitória/derrota dos jogos tradicionais pela vitória-vitória (p. 116). Os jogos devem ser criados ou reestruturados de forma que terminem sem perdedores, ou seja, que todos possam ser reconhecidos como vitoriosos.

Uma boa expressão dessa proposição, que representa o extremo utópico dessa transição de uma estrutura competitiva para outra cooperativa, é a crônica “Isso de ganhar”, da qual citamos o seguinte trecho:

O futebol do futuro vai ser sem o gol como única forma de aferição da vitória e sem juiz. O momento do gol será festejado pelos dois times e cumprimentados os autores. Nem será necessário a bola transpor a linha. Uma bela jogada de conclusão infeliz será considerada meio gol pelo time adversário que aceitará a qualidade de sua urdidura e mandará anotar o meio ponto.

[...] O resultado final será a mescla do número de gols, como o de escanteios, o de jogadas consideradas belas e atitudes dignas de registro. Os dois times se reunirão para o proclamar e ambos comemorarão o fato de terem feito o espetáculo, aproveitando para verificar em que pontos melhoraram (Távola, 2002, p. 1).

Atualmente, na Espanha está surgindo uma nova concepção para a Educação Física, a qual inclui os jogos cooperativos: “Educação Física para a Paz” (Callado, 2001). Essa nova concepção surge de uma inter-relação das características específicas da área com os princípios filosóficos de um projeto maior chamado Educação para a Paz. Para conduzir esse projeto da educação para a paz e da Educação Física, Callado propõe “potencializar a prática de jogos cooperativos” (idem, p.3), pois considera que as atividades cooperativas são um dos principais pilares dessa proposta: a cooperação aprende-se cooperando.

Oliveras (1998) apresenta os jogos cooperativos como capazes de diminuir as manifestações de atitudes agressivas e capazes de aproximar as pessoas umas das outras e também da natureza, em função de suas características. Essas são:

- não valorizar o fato de ganhar ou perder;
- evitar a eliminação dos participantes, procurando manter todos inclusos até o fim do jogo;
- procurar facilitar o processo criativo, com a flexibilização das regras;
- buscar evitar estímulos à agressividade e ao confronto individual ou coletivo.

No Brasil, procurando fazer uma interface dos jogos cooperativos com a pedagogia do esporte, Brotto (2002) propõe uma mudança para tornar o esporte menos competitivo e excludente, ou seja, “caracterizando-os como um exercício de convivência fundamental para o desenvolvimento pessoal e para a transformação” (p. 3). Descreve também as características de uma “Ética Cooperativa: contato, respeito mútuo, confiança, liberdade, re-criação, diálogo, paz-ciência, entusiasmo e continuidade” (p. 40). A proposição do autor é fazer dos Jogos Cooperativos uma pedagogia para o esporte e para a vida.

Outro autor, que inclui uma perspectiva política importante para a proposta dos jogos cooperativos, é Brown (1995). Ele vê a confiança e a comunicação como umas das principais características dos jogos cooperativos. Nesses jogos, é incentivada a participação de todos e a não-exclusão. Algumas dessas características são destacadas pelo autor da seguinte forma:

- *libertam da competição*, porque o interesse se volta para a participação, eliminando a pressão de ganhar ou perder produzida pela competição;
- *libertam da eliminação*, porque procura incluir e integrar todos, evitar a eliminação dos mais fracos, mais lentos, menos habilidosos etc.;
- *libertam para criar*, porque criar significa construir, exigindo colaboração. Permitindo a flexibilização das regras e mudando a rigidez destas, facilitam a participação e a criação;
- *libertam da agressão física*, porque buscam evitar condutas de agressão, implícita ou aceita, em alguns jogos.

Destaca-se ainda no trabalho de Brown (idem) uma forte relação do jogo cooperativo ou competitivo com as questões políticas das classes socialmente desfavorecidas. Como professores e de acordo com o autor, “uma de nossas tarefas é educar para não aceitar passivamente a injustiça” (p. 31) e “como educadores temos que transmitir outros valores. Podemos oferecer a alternativa da solidariedade e do senso crítico diante do egoísmo e da resignação” (p. 31). Com essa perspectiva os jogos cooperativos ganham um papel bastante transformador e, possivelmente, revolucionário.

JOGOS COOPERATIVOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

Certamente, Orlick, Brown e Brotto são as principais referências sobre jogos cooperativos, mas novos trabalhos vem sendo elaborados a partir desses autores.

Adiante, esboça-se um breve perfil de como a proposta dos jogos cooperativos está desdobrando-se na escola e, mais especificamente, no ensino fundamental.

Com os jogos cooperativos, a Educação Física escolar pode enxergar com muito mais facilidade a integralidade do ser humano e a necessidade de trabalhar valores tais como a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação.

Conforme Soler (2002), as aulas de Educação Física são espaços privilegiados para desenvolverem-se relações desse tipo. Nesse sentido, os jogos cooperativos podem ser um aliado fundamental, pois a cooperação pode ser aprendida assim como a competição o foi. O autor afirma que os jogos cooperativos têm um grande potencial no trabalho com alunos portadores de necessidades especiais. Esses jogos “têm como característica integrar todos, e ninguém se sente discriminado” (p. 55).

Salvador et al. (2001), entendendo a realidade social baseada na divisão de classes com objetivos diferentes e antagônicos, buscaram reestruturar suas práticas pedagógicas com um projeto que pudesse interferir nesse contexto. Elegeram os jogos cooperativos como atividade para oferecer aos alunos experiências e mudanças comportamentais em relação ao contexto e à realidade em que viviam. Encontraram nos jogos cooperativos uma forma de discutir, nas aulas de Educação Física, outras formas de relações de poder, de regras, de convivência e de jogar.

Um trabalho mais elaborado e aprofundado é o de Cortez (1999). A autora identificou, em um grupo de alunos da 3ª série do ensino fundamental, as mudanças ocorridas no nível de satisfação, alegria, auto-estima, integração e competição a partir da introdução de um programa de jogos cooperativos. Para ela, as crianças gostaram da experiência com os jogos cooperativos e demonstraram alegria e satisfação a maior parte do tempo, além de muita vontade e empenho para solucionar imprevistos e dificuldades na execução das atividades. Observou, ainda, as seguintes categorias de comportamentos e atitudes durante o trabalho com jogos cooperativos: ação aleatória, interação social, o papel do desafio no “fluir”, pensamento reflexivo/solução de problemas e cooperação.

Ação aleatória: nos momentos em que as crianças ainda não incorporaram ou compreenderam os objetivos cooperativos do novo jogo, elas atuam de forma competitiva, apresentando comportamentos individualizados, agressivos e pouco cooperativos. Ganhar ainda é importante e as crianças apresentam um grau médio de satisfação e alegria.

Interação social: é um aspecto importante na construção do conhecimento e no desenvolvimento social e individual das crianças e os jogos em grupo e os cooperativos colaboram grandemente para isso.

O papel do desafio no “fluir”: o fenômeno do *fluir* é descrito como “uma maneira correta de viver – sem se preocupar com recompensas externas, esponta-

neamente, com envolvimento total" (Csikszentmihalyi apud Cortez, 1999, p. 119). Significa realizar as tarefas do cotidiano de forma positiva, e não como fardos a carregar. Esse estado de fluir pode e deve ser proporcionado pela escola por meio dos jogos cooperativos. Se a cooperação for enfatizada nas atividades lúdicas e evitando a ênfase na vitória, nos resultados finais e na competitividade, é possível propiciar às crianças um ambiente livre de medo e da preocupação de errar; ambiente este que lhe permitirá desenvolver sua criatividade e ampliar seus conhecimentos.

Pensamento reflexivo e solução de problemas: o jogo é uma atividade que oferece situações constantes e dinâmicas, que estimulam a criatividade e a expressividade da criança. "No jogo o 'feedback' para o conhecimento lógico vem da própria criança e de seus companheiros, auxiliando o surgimento de condutas mais cooperativas e autônomas" (Cortez, 1999, p. 125). Nos jogos cooperativos surgem um espaço e um momento para que as crianças aprendam a pensar e agir uns com os outros, de forma diferente da que estão acostumadas nas atividades competitivas.

Cooperação: refere-se ao envolvimento e à participação das crianças nos jogos, mostrando aumento da colaboração, da solidariedade, da amizade e do respeito entre elas. Os jogos cooperativos, ao permitir aos alunos uma nova forma de jogar, melhoram a interação social, levando-os a perceber a possibilidade de haver divertimento sem a competição a que estão acostumados.

Em Correia (2004) apresento um relato de experiência em uma escola pública da rede estadual do estado do Rio de Janeiro, onde fui pesquisador e professor. Os resultados mostram que nem sempre as atividades com jogos cooperativos são prontamente aceitas, mas que são uma boa oportunidade para se discutir com os alunos algumas relações e questões sociais surgidas nesse "confronto" entre uma proposta cooperativa levada pelo professor e uma realidade competitiva mais conhecida do aluno. Entendo esses conflitos como uma oportunidade para questionar com os alunos o paradigma da competição e pensar a perspectiva da cooperação.

Ao resgatar as brincadeiras dos alunos e adaptá-las à proposta dos jogos cooperativos, observei um método e uma oportunidade para estabelecer um diálogo mais próximo com as crianças. Ao permitir a participação das crianças, o docente coloca-se em condição de igualdade e estabelece um exemplo efetivo de como abrir caminho para cooperação, o diálogo, o aprendizado recíproco e a busca de convergências.

Confirmando a afirmação de Darido (2001), em Correia (2004), observei nos jogos cooperativos uma proposta coerente com as perspectivas de mudança e a necessidade de ser aperfeiçoada e mais estudada, mas que é amplamente viável e

possível de realizar-se na escola. Destaco a contextualização dos jogos cooperativos em função das classes sociais em que o trabalho foi inserido como um dos aspectos a ser mais estudado. Embora a cooperação seja uma reivindicação global, existe uma diferença na perspectiva, nos interesses, nas necessidades e nos objetivos em função das classes sociais. Desde que contextualizada, a proposta dos jogos cooperativos pode ser uma forma de educação transformadora.

Ressalto também que não é possível afirmar que os jogos cooperativos podem mudar sozinhos a realidade competitiva de uma escola, sistema educacional e, muito menos da sociedade, no entanto admito a possibilidade de plantarem-se algumas sementes cooperativas, que podem germinar e reproduzir novos frutos cooperativos. Mudanças sociais e educacionais consistentes processam-se lentamente. Os jogos cooperativos e a Educação Física escolar podem colaborar para as mudanças, mas a escola, os sistemas educacionais e as autoridades políticas terão de fazer a sua parte.

O grande desafio é levar a cooperação além do prazer do jogo e da aula de Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As nossas experiências com jogos cooperativos têm demonstrado que modificar atitudes, crenças e valores gera muitos conflitos e é se apresenta de forma complexa. Mostram também que há muito a aprender e a refletir sobre como desmistificar a competição e levar a cooperação além do espaço e do momento do jogo cooperativo.

É preciso lembrar e afirmar que a cooperação abrange uma dimensão muito além da simples modificação e alteração dos jogos, bem como além da mera intenção de proporcionar momentos de alegria e descontração. Bertrand (2001) alerta para isso: "não se deve fazer a cooperação somente pelo prazer da cooperação" (p. 231).

"A cooperação na educação vai muito além dos jogos cooperativos" (Brown, 1995, p. 20). É preciso fazer o aluno perceber nas estruturas cooperativas, encontradas e vividas nos Jogos Cooperativos, uma relação contextualizada com o seu trabalho, a sua atuação e a sua vida numa sociedade marcada pela competitividade do capitalismo. É preciso entender os jogos cooperativos como um exercício de oposição à competição, à dominação, às injustiças e às desigualdades nas relações sociais a que as pessoas estão submetidas na sociedade dita civilizada.

A relação ganhador-perdedor não existe apenas no jogo. Também há entre patrão-empregado, rico-pobre, países "desenvolvidos-países subdesenvolvidos". O patrão domina o empregado; o rico, o pobre. Nessa sociedade se reforça a relação de dominação,

violência, destruição dos fracos pelos fortes. Poucos são os “ganhadores” e muitos, os “perdedores”. Do mesmo modo como se aceita normalmente que uma equipe ganhe de outra, também se aceita a dominação na sociedade. Acredita-se que aquele que ganha merece o triunfo, porque é mais forte. Igualmente se aceita que o dono da fábrica está onde está porque soube esforçar-se e trabalhar (Brown, 1995, p. 16).

Por isso, é preciso estar atento ao planejar seus objetivos com jogos cooperativos. Não se pode esquecer que “não ‘combateremos’ apenas práticas lúdicas competitivas, mas sim toda uma cultura individualista que funda sua dinâmica na competição” (Barreto, 2002, p. 10).

O compromisso dos educadores é buscar o desenvolvimento e a transmissão de valores que estimulem a solidariedade, o respeito mútuo, a compaixão e muitos outros, mas sem, com isso, incentivar os alunos à resignação, à conformação e a subserviência. Ao contrário, o papel do educador, trabalhando com jogos cooperativos, é o de despertar o senso crítico para as questões sociais (Brown, 1995).

Kunz (2000) reconhece no jogo um importante e adequado momento para a discussão e esclarecimento dessas questões. É nesse sentido que enxergamos os grandes desafios e as possibilidades para quem se propõe a trabalhar com Jogos Cooperativos na Educação Física Escolar e no ensino fundamental.

Destacamos nessa questão da contextualização, a obra de Brown (1995) que, ao nosso ver, nos alerta para uma visão política do trabalho com jogos cooperativos. Brown extrapola a ênfase espiritual, transcendental e delimitada ao espaço de convivência indivíduo-indivíduo dada por Brotto (2000 e 2002). Entendemos que fazer uma composição ou uma inter-relação entre essas duas perspectivas é um grande desafio para quem estuda os jogos cooperativos, mas, ao mesmo tempo, uma possibilidade e uma forma mais adequada de atuação pedagógica e social.

Cooperative games: perspectives, possibilities and challenges in the physical education school

ABSTRACT: We begin of the importance to revise the paradigm of the competition in our society and in Physical Education in the school. To this end, we present cooperative games as the best proposal to demolish the paradigm of competition. We understanding the proposal cooperative games is transforming, but it needs to be contextualized and better researched. It is fundamental to take over the challenges and possibilities to break the domination of the competition paradigm and to take the co-operation beyond the school.

KEY-WORDS: Cooperative games; physical education in the school.

Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios em la educación física escolar

RESUMEN: Partimos de la importancia de rever el paradigma de la competencia en nuestra sociedad y en la Educación Física Escolar. Presentamos la propuesta de Juegos Cooperativos como la más adecuada para la desmitificación del paradigma de la competición dominante. La propuesta Juegos Cooperativos es vista como transformadora. Sin embargo necesita de más estudios y contextualizada para asumir los desafíos y posibilidades de romper con el paradigma dominante de la competencia y así llevar la cooperación más allá de la escuela.

PALABRAS CLAVES: Juegos cooperativos; educación física escolar.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A. V. de. Jogos cooperativos e a cultura da cooperação. *Jogos Cooperativos*, n. 9/10, p. 10, abr.-maio, 2002.

BERTRAND, Y. Por uma competência ecossocial nova. In: BERTRAND, Y. *Teorias contemporâneas da educação*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 230-231.

BRASIL. *Jogos dos povos indígenas*. Brasília: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/jogos/jogos_indigenas.htm>. Acesso em: 10/07/2002.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Santos: Projeto Cooperação, 2002.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Renovada, 2000.

BROWN, G. *Jogos cooperativos: teoria e prática*. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

CALLADO, C. V. Educación Física para la paz. Una proposta possible. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, Año 7, n. 36. 2001. Revista digital, disponível em: <<http://www.efesportes.com/efd36/paz.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2003.

CORTEZ, R. do N. C. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Unesp, Rio Claro, 1999.

CORREIA, M. M. *Da realidade à utopia: uma proposta para a Escola Municipal Ary Schiavo*. Niterói, 2003. Monografia (Trabalho apresentado para obtenção do grau de especialista em Educação Física Escolar) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal Fluminense.

CORREIA, M. M. *Jogos cooperativos na escola: possibilidades e desafios na Educação Física escolar*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação e Letras, UNIG, Nova Iguaçu, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. *Perspectivas em Educação Física Escolar*, 2001, 2 (supl. 1), p. 5-25.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

GRACIANO M.; MAGRO, C. Introdução. In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Org.). *Humberto Maturana: ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, p. 17-30, 2001.

KEMMER, A. V. M. A influência da competição na vida escolar do educando. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, IV, 2000. Niterói, *Anais...* Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física, 2000, p. 13-15.

KUNZ, E. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2000.

LOVISOLO, H. Mediação: esporte rendimento e esporte da escola. *Revista Movimento*. Porto Alegre, ano VII, n. 15, p. 107-117. 2001.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MONTEIRO, J. C. P. *Corpo e cultura de movimento indígena do ritual à esportivização*. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII, 14-19 set. 2003. Caxambu. *Anais...* Caxambu, 2003.

OLIVERAS, E. P. Juegos Cooperativos: Juegos para el Encuentro. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires, 1998, ano 3, n. 9. Revista digital, disponível em: <http://www.efesportes.com/efd9/jue9.htm>. Acessado em 04/11/2003.

ORLICK, T. *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

SALVADOR, M. A. S.; TROTTE, S. M. S. Jogos cooperativos: uma estratégia essencial da cultura corporal nas escolas públicas. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, V, Niterói, *Anais...* Niterói, 23-24 jun. 2001. Universidade Federal Fluminense – Departamento de Educação Física, p. 69-72.

SOLER, R. *Jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

TÁVOLA, A. da. Isso de ganhar... *Projeto cooperação*. Santos, 7 set. 2002. Disponível em: <<http://www.projetocooperação.com.br/domes.htm>>. Acesso em: 7 set. 2002.

TERENA, C. J. *O importante não é competir, e sim celebrar*. In: BRASIL. *Jogos dos povos indígenas*. Brasília: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/indios/jogos/jogos_indigenas.htm>. Acesso em: 10 jul. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Departamento de Educação Física e Desportos. Programa de Pós-Graduação. Relatório da Comissão de Avaliação do VII ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (EnFEFE). Niterói: 11-12 outubro, 2003.

Recebido: 2 jun. 2005

Aprovado: 26 jul. 2005

Endereço para correspondência

Rua Mariz e Barros, 273

Rio de Janeiro-RJ

CEP 20270-003

MÍDIAS E JOGOS

DO VIRTUAL PARA UMA EXPERIÊNCIA CORPORAL EDUCATIVA

Msnndo. ALAN QUEIROZ DA COSTA
Mestrando em Ciências da Motricidade no Instituto de
Biociências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro.
Professor do curso de licenciatura em Educação Física da
Universidade Bandeirante de Sao Paulo (Uniban/SP)
E-mail: alanqcosta@yahoo.com.br

Dr. MAURO BETTI
Professor Adjunto do Departamento de Educação Física
da Faculdade de Ciências da Unesp, *campus* de Bauru.
E-mail: mbetti@fc.unesp.br

RESUMO

A virtualização do corpo no esporte-telespetáculo e nos jogos eletrônicos, bem como as repercussões desse fenômeno na cultura corporal contemporânea de movimento, já foram identificadas por alguns estudiosos. Em contrapartida, as crianças apropriam-se das imagens e conteúdos televisivos, transformando-os em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras. O objetivo desse trabalho é analisar as possibilidades de correlação entre o jogo e as mídias, propondo a transformação/transferência do virtual/virtualidade em uma possível experiência corporal educativa na escola na forma de jogos, a partir dos "jogos virtuais" conhecidos dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; mídia; jogos; virtualidade.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que temos recebido diversas influências por parte dos mais diferentes meios de comunicação. Nessa batalha ferrenha entre quem consegue influenciar mais seus “receptores”, as mídias alcançam desde as crianças até os mais idosos. Aqui se poderia dizer que esses receptores não são tão ingênuos assim, a ponto de aceitar tudo que vêem, lêem e ouvem. Contudo, a lógica das mídias atende primordialmente aos interesses econômicos, que pressupõem o que o público quer, e só lhe oferece isso; portanto, essas mesmas mídias não têm como saber se o público gostaria de outra coisa. Brougère (1997) afirma que, particularmente, a cultura lúdica das crianças sofre grande influência da televisão, a qual transforma suas vidas e cultura a partir das referências que disponibiliza.

Com velocidade cada vez maior, enormes quantidades de informações nos cercam e circulam diariamente por meio das mídias, entendidas estas tanto como meios de comunicação de massa – tais como rádio, televisão, jornais e revistas –, que permitem a um número relativamente pequeno de pessoas se comunicar, rápida e simultaneamente, com um grande número de pessoas (Betti, 1998) quanto como as chamadas “novas tecnologias de informação/comunicação”, entre as quais se sobressai a internet.

Segundo Betti (1998), os adolescentes brasileiros despedem em média quatro horas por dia vendo televisão, e, em 1993, 31% dos alunos da rede privada de ensino de São Paulo tinham computadores em casa, quando cinco anos antes esse índice não alcançava 5%. Camargo (1998), ao apresentar algumas informações sobre as formas de diversão predominantes nas sociedades urbanas, após uma série de pesquisas de mercado realizadas desde o início do século XX em diversas cidades da Europa e das Américas (inclusive o Rio de Janeiro), apontou a predominância do lazer doméstico, pois o tempo livre é, o mais das vezes, consumido dentro de casa, e desse tempo livre doméstico quase metade é ocupado pelos meios de comunicação de massa – por isso uma criança passa mais tempo diante da televisão do que nos bancos escolares.

Com dados mais atuais, Carelli (2003, p. 92) demonstra que os *video games*, nos EUA, estão ocupando o tempo que no passado era dedicado à música e ao cinema, o que está relacionado à velocidade de lançamentos e vendas dos mesmos: “Uma explicação para o sucesso dos games está no avanço tecnológico, que permite interatividade e tal qualidade na simulação da realidade que o divertimento ficou interessante para todas as faixas etárias”. Os dados apresentados ainda indicam a estimativa de que existem pelo menos três milhões de brasileiros que freqüentem as LANs (Local Area Network) – lojas que se jogam em diversos tipos de *games* conectados à rede da Internet.

Outras duas pesquisas do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2005), mostram que no seguimento infanto-juvenil (dos 4 aos 17 anos), ao longo das 24h do dia, os canais de TV por assinatura apresentam um alcance diário médio de 56,7%, ou 497 mil pessoas por dia, que gastaram em média 2h20 na frente da TV paga (Midiativa, 2005), e que em fevereiro de 2005, 11 milhões de pessoas “navegam” pela *web* a partir de suas casas, um número 3,5% maior que o mês anterior. A maior utilização de serviços foi a de setores da internet que possibilitam a comunicação entre o internauta e seus pares.

Esse fenômeno influencia não só as atividades de lazer ou aquelas utilizadas no tempo livre, mas também as relações humanas, que a partir de agora podem passar por uma tela (seja ela da TV ou do computador) e ter seus diálogos codificados (teclados ou mesmo transmitidos por ondas eletromagnéticas dos aparelhos de celulares), gerando um movimento que Lévy (1996) chama *movimento geral de virtualização*, fruto do advento das novas tecnologias de informação/comunicação que está modificando diversas esferas da vida humana, como o trabalho e o lazer.

Virtualização, ciberespaço e cibercultura

É Lévy (1996, p. 15) quem nos esclarece o que é “virtual” e o que é “real”, dois conceitos que, na verdade, para ele não se opõem:

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. A árvore está virtualmente presente na semente. Em termos rigorosamente filosóficos, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes.

O virtual tende a atualizar-se; já a denominação “virtualização” refere-se ao processo inverso, do atual para o virtual. Tendo a atualização como uma criação, invenção, a partir de uma configuração dinâmica, de qualidades novas, transformação de idéias, que por sua vez vai alimentar o virtual, a utilização de dois pares de termos facilita o entendimento dessa relação, como faz Lévy (1996): na relação de substância, o *possível* opõe-se ao *real* e na relação acontecimento, o *virtual* opõe-se ao *atual*. Utilizando o exemplo dado pelo autor, se virtualizarmos as relações de organização de uma empresa (livro ponto, presença física, horário de trabalho etc.), substituindo-as por relações de uma rede eletrônica de comunicações e programas de cooperação, a organização (atual) que acontecia deixará de existir e a virtualização criará um “vazio motor”; contudo, não se trata de uma desrealização, mas, ao contrário, da criação de uma nova realidade, que passará a existir.

Outro autor que argumenta no mesmo sentido é Guatarri (1992), para quem a virtualização, apesar de gerar novas realidades, também poderá levar a uma espécie de homogeneização, com os novos padrões e tecnologias de comunicação. As vivências podem ser supridas pelas imagens trazidas pelas telas, ou seja, ao mesmo tempo em que nos espantamos com as novidades e avanços tecnológicos, também podemos nos paralisar com os efeitos da globalização – um paradoxo dos tempos atuais.

Em contrapartida aos estudos de P. Lévy e F. Guatarri, Virilio (1993) entende que o processo de virtualização traz conseqüências diferentes, pois a “tela” causa uma perda da relação espaço/tempo; cria-se, sobre a estrutura já conhecida das cidades, um “falso dia eletrônico”. Para esse autor, passa a não existir mais a noção de limites entre o dia e a noite, as fachadas das construções passam a não ter importância na “interface homem/máquina”.

Essa idéia é complementada por Baudrillard (apud Feres Neto, 2001), porém com uma visão mais negativa em relação à TV e ao *video game*. Para esse autor, as imagens televisivas, bem como “imagens de síntese” (como as dos *video games*), se autoproduzem sem nenhum referencial (real ou imaginário), são imagens sintéticas virtuais sem referência à história ou acontecimento, produzindo informações como catástrofes.

Feres Neto (2001) manifesta-se a respeito desse conflito de idéias, quando critica o desequilíbrio entre o sensível e o inteligível apontado por Virilio. Concordeando com a criação de novas realidades por parte da virtualização, Feres Neto questiona essa inversão entre sensível e inteligível, quando não encontra argumentos suficientes que comprovem tal fato, apesar de admitir o crescente aumento de tempo que as crianças e adultos passam na frente da televisão, computador, *video games*.

Não seria correto enxergar o processo de virtualização somente com base em sua influência sobre a relação “sensível/inteligível”, conforme aponta Feres Neto (2001), mas lembrar que as interações entre o que é atual e o que é virtual extrapola as barreiras de tempo e espaço, intensificando as sensações.

O senso comum tende a entender o virtual como “não estar presente”. Porém, o fato de não estar presente não indica “não existência”, e, como já vimos nas relações anteriormente abordadas (sensível e inteligível), “a virtualização reinventa uma cultura nômade, fazendo surgir um meio de interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia” (Lévy, 1996, p. 20).

Em decorrência desses entendimentos, cabe agora esclarecimentos sobre o ciberespaço e a cibercultura. Segundo Lévy (1999), o ciberespaço corresponde a todos os novos meios de comunicação advindos das possíveis interações da rede

mundial de computadores, e por isso também usa o termo “rede” para definir ciberespaço. Mas o ciberespaço não diz respeito somente às novas comunicações, mas também a toda a infra-estrutura material que suporta essa comunicação digital, além dos sujeitos que dela se utilizam e que navegam pelas diferentes vias de acesso. Para completar, não podemos ignorar o oceano de informações que estão disponíveis e transbordam pela rede, atingindo espaços infinitos. Já a cibercultura corresponde ao conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, atitudes, modos, valores, pensamentos, comportamentos que surgem e se desenvolvem a todo o momento, a partir do crescimento constante do ciberespaço.

Após esses conceitos introdutórios, trataremos das implicações e possibilidades dessa nova onda de “realidades, atualidades e virtualidades” para o esporte e para a Educação Física.

EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E VIRTUALIZAÇÃO

A virtualização atinge a todos, em algum momento. Ao digitar este texto, atender a um telefonema, realizar um exame de raios-X ou uma ressonância nuclear magnética, assistir um programa na televisão seja esporte, novela ou desenho animado, alguma representação estará sendo enviada e/ou recebida, nos possibilitando respostas ou simplesmente a passividade do recebimento e a apropriação de um novo conteúdo. Assim também tem sido, no âmbito da cultura corporal de movimento, em especial no caso do esporte, com as novas vivências geradas pela virtualização.

Betti (1998) evidencia o surgimento do que denomina “esporte telespetáculo”, fenômeno construído pela televisão. Há diferenças importantes entre as experiências do telespectador que assiste ao jogo confortavelmente em sua casa e as do torcedor que vai pessoalmente ao ginásio ou estádio, entre elas a “autonomia visual do telespectador”. Aquele que assiste de casa terá de se conformar em assistir àquilo que a televisão mostra, mas pode, em contrapartida, ter uma perspectiva do torcedor que está na arquibancada, do técnico que está no banco de reservas, ou mesmo do piloto que está dentro do carro de corrida. O torcedor tem a “sensação” de cada lance no instante em que acontece, junto ao calor da torcida; já o telespectador tem a possibilidade de ver *replays*, *closes*, mas terá de se contentar com o “jogo” de imagens e sons que a televisão transmite tentando tornar o evento o mais “atual” possível. O esporte telespetáculo é, portanto, uma realidade textual relativamente autônoma, construída pela mediação do olhar interessado das câmaras televisivas.

Eco (1984, p. 42) contribui com essa discussão ao trazer o conceito de falação que acompanha o esporte telespetáculo:

O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva: para além de três diafragmas está o esporte praticado, que no limite não poderia existir... e existe apenas a falação sobre a falação do esporte: a falação sobre a falação da imprensa esportiva representa um jogo com todas as suas regras.

Para Feres Neto (2001), a falação esportiva causa um “embaralhamento” entre a prática e o discurso. Os falantes acabam sabendo mais que os próprios atletas, mas se esquecem de que não estão praticando o esporte. Por sua vez, a *assistência* ao esporte telespetáculo promove o “embaralhamento” entre praticar e assistir. Apesar de também não estar praticando o esporte, os fãs acabam criando novas práticas e rituais de “participação” ao assistirem eventos esportivos pela televisão – como vestir a mesma roupa, apagar e acender a luz diversas vezes –, o que faz com que o fã-torcedor acredite estar colaborando com seu time (Eastman; Riggs, apud Feres Neto, 2001).

Tal movimento acentuado de virtualização, no entendimento de Feres Neto (2001), levou o esporte para uma “mutação de identidade”, em termo de um processo de *heterogênese*, pois o que chamamos hoje “esporte” não se esgota em sua prática (atualização), mas abarca outras possibilidades de vivenciá-lo, como a assistência ao telespetáculo, o *video game* e a “falação”. Feres Neto (2001) ainda destaca que essa heterogênese do esporte tem como suporte um aparato audiovisual e informático, materializado principalmente pela televisão e pelo computador. A expressão desse fenômeno encontra-se já em Betti (1998, p. 147): “O futebol já não é mais só uma ‘pelada’ num terreno baldio, é também videogame, jogos em computador, espetáculo da TV”. Por isso, para Feres Neto (2001, p. 89) a “prática”, nesses casos, pode ser entendida como “atualização”, pois constitui o mesmo movimento ontológico, “pois que eu sou o mesmo que pratica e assiste – eis, em ambas, minha motricidade”.

Enfim, Feres Neto (2001) aponta a necessidade de compreender a influência da virtualização no processo de humanização, já os avanços nos meios de comunicação/informáticos estão provocando um “devir outro” do humano, com potencial para a produção de novas subjetividades. Sua hipótese, inspirada em Lévy (1996, 1999) e Guatarri (1992), é de que a virtualização do esporte cria novas demandas de sensibilidade e inteligibilidade, por conta de elementos presentes nessas novas vivências que não se encontram na prática esportiva. Em decorrência, talvez se estejam engendrando nesse processo novos “jogos sociais” (entendidos como vivências lúdicas manifestas em determinados grupos sociais), cujas características mais importantes seriam o rompimento dos tradicionais limites espaciais (desterritorialização) e temporais (novas velocidades). O autor sugere que um bom caminho para a Educação Física escolar contribuir na produção de novas subjetivi-

dades é a incorporação, nas aulas, de momentos de interação com as diferentes mídias eletrônicas (televisão, internet etc.), vinculadas à prática, para em seguida produzir material audiovisual sobre o esporte, em uma perspectiva crítica e criativa.

A cibercultura produziu a figura do “ciberatleta”, termo que designa praticantes de jogos virtuais, geralmente na rede da internet. Em 2004, mais de 6.500 ciberatletas se inscreveram para as etapas brasileiras da World Cyber Games (WCG)”, a olimpíada de jogos eletrônicos organizada por uma empresa multinacional de aparelhos eletrônicos (Azevedo, 2004). Segundo Da Gama (2005) nesses jogos – que podem ser classificados como “quase-jogos esportivos”, – os participantes controlam os movimentos de um protagonista virtual, encarregado de representá-lo nas partidas.

Junto com Lévy (1999), Da Gama (2005, p. 174) admite a grande similitude dos mundos real e digital, de modo que, à medida que avançar tecnologicamente a capacidade de produzir imagens de síntese (que não são cópias ou representações de reais pré-existentes, mas simulações de objetos que resultam da combinação de operações matemáticas), logo será possível, por meio de equipamentos e sensores cutâneos, reproduzir artificialmente no corpo efeitos hoje desencadeados por estímulos reais, e então “a própria noção de movimento corporal precisará de reformulações”.

Todavia, Kerckhove (1997) já pode dizer que a TV fala ao corpo, não à mente, ao relatar os resultados de um experimento a que se submeteu, quando sensores foram a ele conectados para monitorar efeitos fisiológicos enquanto assistia a uma sucessão de imagens típicas da TV e, por intermédio de movimentos para frente ou para trás em um *joystick*, assinalava se gostava ou não do que via. Ao final da experiência, sentiu-se frustrado, por não ter conseguido exprimir com movimentos convincentes sua aprovação ou desaprovação, e em muitos dos segmentos de programação televisiva sequer tinha tido tempo suficiente para exprimir sua escolha. Contudo, quando checou os resultados do monitoramento fisiológico, verificou que cada corte, cada movimento, cada mudança de plano nas imagens tinham sido percebidos por um ou outro sensor, e registrado no computador: condutividade da pele, ritmo cardíaco, circulação. Ele espantou-se: “Enquanto lutava para conseguir uma opinião, o meu corpo inteiro tinha estado a ouvir e a ver e a reagir instantaneamente” (Kerckhove, 1997, p. 38).

Então, para Da Gama (2005, p. 175) “pensar a informatização do jogo e do esporte talvez seja uma pista a mais para a compreensão de como a inserção das imagens digitais em constelações mais amplas de sentidos pode representar um canal de conhecimento do mundo ainda pouco estudado”, o que coloca dificuldades epistemológicas para a prática científica tradicional.

Enfim, podemos agora focar nosso objetivo específico: quais implicações e possibilidades se apresentam, então, para a Educação Física escolar, em especial para as quatro primeiras séries do ensino fundamental?

MÍDIAS, VIDEO GAMES E CULTURA LÚDICA INFANTIL

Para Babin e Kouloumdjian (1989), a influência das tecnologias eletrônicas de comunicação é bem evidente nas novas gerações, que interagem com elas desde tenra idade.

Como evidência do impacto das mídias sobre as crianças, percebemos que, nas aulas de Educação Física na escola os alunos não conseguem se “desligar” do último episódio do desenho animado que assistiram na TV, ou não se contêm de ansiedade esperando pelo próximo número da revista que trará mais cartas para seu “exército de monstros e heróis”, como, por exemplo, nos diversos jogos do Pokémon, Yu-Gui-Oh, Harry Potter etc. Muitos dados e informações sobre os jogos ou desenhos animados são memorizados pelas crianças, as quais interrompem o que quer que estejam fazendo quando entra em cena alguma novidade a respeito do assunto. Tal situação lembra as palavras de Babin e Kouloumdjian (1989, p. 26), para quem a baixa da atenção e da capacidade de concentração das crianças e jovens, que é apontada como conseqüência da ação da mídia, só vale para conceitos abstratos, para discursos desprovidos de ritmos, imagens, sons, vibrações, “mas não para a televisão [...], mas não para ler uma história em quadrinhos, nem para responder a uma aula auxiliada por um computador”.

Segundo Brougère (1995, p. 51), a cultura lúdica infantil envolve diversos elementos externos (inclusive as mídias) que influenciam os brinquedos e as brincadeiras e, “para se tornar um verdadeiro objeto de brincadeira, deve encontrar seu lugar [...] na cultura lúdica infantil”. Em cada lugar a criança incorpora elementos da cultura para alimentar suas brincadeiras, e portanto: “Seria inverossímil se a brincadeira da criança não se alimentasse da televisão e seus efeitos” (Brougère, 1995, p. 51). Ainda segundo o mesmo autor, seja nos conteúdos, nos personagens ou nas tramas, as imagens transmitidas pela televisão são apropriadas pelas crianças, as quais não assistem e recebem passivamente as mensagens fornecidas, mas transformam essa informação em estruturas lúdicas que sustentam suas brincadeiras.

Para Brougère (1995, p. 54) o “grande valor da TV para a infância é oferecer às crianças [...] uma linguagem única e comum”, mesmo para aquelas que estão em ambientes distantes ou diferentes. A lembrança de um herói ou de um personagem de um desenho animado é suficiente para que as crianças comecem a brincar, regulando seus comportamentos e ações a partir de um conhecimento comum que

têm do referido personagem ou desenho. O mesmo ocorre com os *video games*: cada criança ou jovem tem sua preferência por esse ou aquele jogo (que muda constantemente com os lançamentos), mas não importa de onde vêm ou onde estão, sabem “falar a mesma língua” quando o assunto é o seu *game* preferido.

Para melhor compreensão dessas afirmações, é útil lembrar que G. Brougère distingue brinquedo de brincadeira. “O brinquedo é o suporte de uma representação [...] a criança que manipula o brinquedo possui entre as mãos uma imagem a decodificar. A brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo [...] o brinquedo se mostra como um objeto complexo” (Brougère, 1995, p. 8-9).

Portanto, a brincadeira não é a única razão de ser do brinquedo, mas é a situação em que ele é mais utilizado. A brincadeira, caracteriza-se “pela possibilidade de a criança ser o sujeito ativo, numa situação sem conseqüências imediatas e incerta quanto aos resultados”, e nessa circunstância “o uso dos brinquedos é aberto” (Brougère, 1995, p. 9). A criança dispõe de um acervo de significados, e portanto pode interpretar os brinquedos, conferir-lhes significados durante sua brincadeira. Por isso, para Brougère (2004, p. 9), “o brinquedo não condiciona a ação da criança: ela lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”.

Um dos brinquedos que encontrou seu lugar na cultura lúdica infantil, e cada vez mais nela se estabelece como brincadeira, é o *video game* e outros associados a filmes, desenhos animados etc. As “novas manipulações” eletrônicas marcam a presença da virtualização na cultura lúdica infantil, já que ela não aparece isolada, mas sim imersa na cultura geral à qual pertence a criança.

Como exemplo, podemos citar o *Bey Blade* (Fox Kids). Trata-se de um desenho animado, em que jovens travam batalhas com uma espécie de “pião”, e de um “brinquedo”. Com um aparelho de encaixe e uma fita dentada, também de encaixe, dois ou mais piões são lançados em uma arena, os quais vão se batendo até que só um continue girando. No desenho animado, tais piões representam, na verdade, personagens-robôs. Se analisarmos esse “novo” brinquedo, poderemos ver nele uma versão de última geração do antigo pião (brinquedo conhecido da cultura popular), mas por meio do qual as crianças, agora a partir do referencial promovido pela TV, “brincam” de luta.

Nessa mesma direção, Corsaro (2002, p. 113-114) aponta como evoluções teóricas recentes na sociologia, antropologia e psicologia levaram ao desenvolvimento de uma *abordagem interpretativa* da socialização da infância, na qual as crianças são vistas, ao começo de suas vidas, “como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e linguagem

em interação com outros, constroem os seus mundos sociais". Nesses microprocessos, envolvendo a interação das crianças com os adultos e com as outras crianças é que se torna visível uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo. Na interação com seus pares fora do meio familiar (inclusive na escola), as crianças produzem uma "cultura de pares", que não se dá por simples imitação nem apropriação direta do mundo adulto:

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir as sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Esse processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (Corsaro, 2002, p. 114).

Ainda segundo Corsaro (2002), o brincar das crianças é a atividade mais valorizada na produção, organização e manutenção dessa cultura de pares e a mais estudada como parte do processo de reprodução interpretativa na vida das crianças.

Já investigação conduzida por Pinto (2000) com 700 crianças portuguesas, preocupou-se não tanto em saber os efeitos que a TV provoca nas crianças, mas sim saber o que elas fazem da e com a TV. Os resultados ressaltam a idéia de que as crianças não são sujeitos submissos às influências da TV, mas indivíduos ativos, capazes de se apropriar e interpretar de forma singular as mensagens; mais ainda, que as diferentes interpretações tem a ver com suas histórias de vida e contextos socioeconômicos e culturais.

Na mesma perspectiva, mas com relação aos jogos virtuais, Jones (2004, p. 23) alerta para o equívoco de, ante as mídias e a cultura *pop*, definir as crianças como consumidores, espectadores, receptores ou vítimas, já que:

elas também são usuários daquela mídia, daquela cultura: fazem escolhas e interpretações, delineiam o que querem, fazem as vezes de parceiros de jogos e participantes, e contam histórias. Enxergar as crianças como receptoras passivas do poder da mídia nos coloca em conflito com as fantasias que elas escolheram e, portanto, com as próprias crianças. Enxergá-las como usuárias ativas permite que trabalhem com o entretenimento – qualquer entretenimento – que as ajude a crescer. Games de atirar, gangs rap, Pokémon, tudo se transforma em ferramenta para que pais e mestres ajudem os jovens a se sentirem mais fortes, a acalmarem seus medos e aprenderem mais sobre si mesmos.

Não ignoramos, ingenuamente, o fato de que esses brinquedos/produtos tomam parte de uma vasta indústria do entretenimento, por sua vez parte da indústria cultural, que aproveita de forma ótima o contato dos consumidores potenciais com os meios de comunicação em sua estratégia escalonada de penetração e colo-

cação no mercado, por meio do *marketing* e da publicidade (Romano, 1993). O que queremos destacar, contudo, é o fato de que as crianças podem ressignificar tais objetos por meio do brincar, para o que a escola poderia contribuir, pois, como afirma Brougère (1995, p. 87-88), “à iniciativa lúdica da criança deve corresponder a iniciativa educativa do adulto”, já que nenhuma brincadeira constitui o todo, e muito menos toda a base da educação.

POSSIBILIDADES...

Entendemos que a Educação Física deve comportar diversas “modalidades vivenciais”, para utilizar a expressão de Feres Neto (2001), e para tal deve fazer “oscilar” os processos de virtualização e atualização dos jogos / esportes, e um dos caminhos para isso é “atualizar” em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica. Mais claramente: trazer para a “realidade” das aulas de Educação Física aquilo que nossos alunos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (crianças, portanto) vivenciam como assistência televisiva ou cinematográfica, nos filmes de “Harry Potter” (Warner Bros.) e desenhos animados, ou como jogos nas cartinhas do “Yu-Gi-Oh” (Nikelodeon), ou mesmo nos *video games*.

Como exemplo, podemos citar o jogo de estratégia desempenhado por personagens do filme *Harry Potter*, denominado “Quadribol”, disputado por duas equipes e suas “vassouras voadoras”, no qual os jogadores buscam marcar o maior número de “goles” (acertar a bola em um dos três arcos suspensos rebatendo-o com a vassoura ou com seus bastões). Além dos “jogadores”, há os “rebatedores”, que protegem os jogadores (como uma defesa) dos “balaços” (outro tipo de bola), e o “pegador”, que tem a única função de pegar o “pomo de ouro” (terceiro tipo de bola), uma pequena bola com asas e muito rápida. O pomo de ouro dá a vitória para a equipe no jogo do filme.

Tal jogo poderia ser adaptado e realizado pelos alunos nas aulas, resultando em um interessante jogo de estratégia em equipe, conforme experiência já realizada por um dos autores deste artigo. Assim como apontado no esporte por Feres Neto (2001), também os jogos da cultura infantil possuem sua dimensão de *heterogenia*, em decorrência de sua vinculação às mídias. Assistir, praticar, jogar *video games*, falar sobre os jogos, as aventuras e as lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar e fantasiar¹ com eles e sobre eles, todas essas experiências são

1. Conforme Kamper (2003), fantasiar é ser capaz de apresentar algo mesmo quando não se está presente. A fantasia seria, portanto a faculdade de tornar presentes coisas – passadas ou futuras – assentadas no espaço.

constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil e devem ser apropriadas de modo crítico e criativo pela Educação Física na escola, se essa disciplina, por sua vez, quiser *atualizar* a sua prática pedagógica, e não ficar alheia ao seu tempo. Assim, quem sabe poderemos, junto com Feres Neto (2001, p. 103), argumentar que “as diversas experiências que constituem cada um destes momentos, ao serem socializadas, tornadas públicas”, engendram os novos jogos sociais que, fazendo circular “objetos”, aumentam a inteligência coletiva do grupo, conforme o conceito de Lévy (1999), e que, ao retornar ao indivíduo, por outras práticas, contribuem para a produção de novas subjetividades, conforme Guatarri (1992).

Trabalhos que propõem a utilização de produtos televisivos como conteúdo ou estratégias pedagógicas, com descrições precisas dos resultados, já existem na Educação Física escolar (Betti, 2003; Batista, Betti, 2005). Por todas as razões já expostas, entendemos, conforme Betti (2003, p.135), que é necessário avançar um pouco mais e enfrentar os “desafios e perigos que cercam as mídias do ponto de vista pedagógico”. Para tal, é necessário investir em estudos e experimentações pedagógicas, no ensejo de transformar a “virtualidade” em “atualidade”, em uma possível vivência corporal na escola.

Media and games: from virtual to educative body's experience

The body virtualization in telespetacle-sport and electronics games as the repercussion of these facts on contemporaneous moving body's cultures have been identified by some studies. On another hand, the children get the images and television's contents, changing in leisure structures to sustain their plays. The main part of this work is analyses on the possibilities of the relations between games and medias, suggesting changes/transferring from the virtual/virtuality in a possible educative body's experience in school by games, made by "virtual games" known by the students.

KEY-WORDS: Physical education; media; games; virtuality.

Midea y juegos: del virtual para una experiencia corporal educativa

La visualización del cuerpo en el deporte-telespetáculo y en los juegos electrónicos, cómo una repercusión de ese fenómeno en la cultura corporal del movimiento contemporáneo, ya ha sido identificado por algunos estudiosos. Por otra parte, los niños se apropian de las imágenes y contenidos televisivos, transformándolos en estructuras lúdicas que sustentan sus juegos. El objetivo de ese trabajo es analizar las posibilidades de correlación entre juego y medios, proponiendo la transformación/ traslado del virtual/ virtualidad en una posible experiencia corporal educativa en la escuela, en forma de juegos, a partir de los "juegos virtuales" conocidos de los alumnos.

PALABRAS CLAVES: Educación física; midea; juegos; virtualidad.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, T. Jogadores viram profissionais com a rede. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 18 fev. 2004, p. F-4.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BATISTA, S.R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n.2, p. 135-148, jan. 2005.
- BETTI, M. *A Janela de vidro: esporte, televisão e educação física*. Campinas, Papyrus, 1998.
- BETTI, M. Imagem e ação: a televisão e a educação física escolar. In: BETTI, Mauro. (Org.). *Educação Física e mídia: novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 91-137.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo, Cortez, 1995.
- CAMARGO, L. O. L. *Educação para o lazer*: São Paulo, Moderna, 1998 (coleção Polêmica).
- CARELLI, G. O campeão do Lazer. *Revista Veja*. São Paulo, 26 nov. 2003. Divertimento, p. 92.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. Educação, Sociedade e Cultura: *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v.17, p.113-134, 2002.
- ECO, U. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FERES NETO, A. *A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas*. 2001. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- GUATARRI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- IBOPE. Número de internautas residenciais ativos cresce 3,5% e atinge 11 milhões de usuários. *IBOPE*. Web site oficial do IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>>. Acesso em: 21 mar. 2005.
- IBOPE. TNT tem o maior alcance de 2004. *Midiativa*. Web site oficial do MIDIATIVA - Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv>>. Acesso em: 21 mar. 2005.
- JONES, G. *Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz de conta*. São Paulo: Conrad, 2004.
- KAMPER, D. Fantasia. Disponível em: <<http://www.cisc.org.br/biblioteca/index.html>>. Acesso em: 27 ago. 2003.

KERCKHOVE, D. de. *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

LÉVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MIDIATIVA, TNT tem o maior alcance de 2004. Centro de Mídia para Crianças e Adolescentes. Disponível em: <<http://www.midiativa.tv>>. Acesso em: 21 mar. 2005.

PINTO, M. *A televisão no cotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

ROMANO, V. *Desarrollo y progreso: por una ecología de la comunicación*. Barcelona: Editorial Teide, 1993.

VIRILIO, P. *O espaço crítico e as perspectivas do tempo real*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

Sites sobre os "jogos virtuais"

Bey Blade. *Fox Kids*: Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.foxkids.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

Pokémon. *Pokémon Club*: Web site informativo sobre tv, filmes e quadrinhos. Disponível em: <<http://www.pokemonclub.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

Yu-Gui-Oh. *Nikelodeon*: Web site do canal de televisão. Disponível em: <<http://www.mundonick.com>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

Harry Potter. *Warner Bros*: Web site oficial do Harry Potter. Disponível em: <<http://www.harrypotter.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2003.

World Cyber Games. *WCG*: Web site do Campeonato mundial de video games. Disponível em: <<http://www.worldcybergames.com.br>>. Acesso em 30 mar. 2005.

Recebido: 6 jun. 2005

Aprovado: 13 jul. 2005

Endereço para correspondência
Alan Queiroz da Costa
Rua Castelo Rodrigo, 80 – Vila Rica
São Paulo-SP
CEP 03911-110

RESENHA DO LIVRO *OS JOGOS E OS HOMENS: A MÁSCARA E A VERTIGEM*, DE ROGER CAILLOIS*

Dra. LARISSA MICHELLE LARA

Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Grupo de Pesquisa em Corpo, Cultura e Ludicidade
E-mail: lmlara@uem.br

Dr. GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL

Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá
Grupo de Pesquisa em Corpo, Cultura e Ludicidade
E-mail: ggapimentel@uem.br

RESUMO

Esta resenha visa apresentar e discutir a obra Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem, de Roger Caillois, buscando subsídios para entender as características específicas do jogo em seu terreno próprio de conteúdo variável e, por vezes, intercambiável com a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos; educação física; cultura.

* CAILLOIS, Roger. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

Roger Caillois (1913-1978), intelectual francês, desenvolveu uma abordagem particular sobre o homem em suas relações com o jogo, o sagrado, o profano, o mito, o ritual, a festa e as diferentes culturas. Escritor, antropólogo e ensaísta, Caillois denota uma articulação teórica elaborada, marcada por linguagem coesa e, sobretudo, inovadora. A obra *O homem e o sagrado* atenta para a atualização dos mitos e ritos na sociedade, revelando as características concernentes ao sagrado, ao profano, ao jogo e ao lúdico. Mas é, sobretudo, com *Os jogos e os homens*, do original *Les Jeux et les hommes*, de 1967, que se percebe a contribuição preciosa de Caillois para a Educação Física e, em especial, para o estudo dos jogos.

Estruturada em três partes, *Os jogos e os homens* volta-se, inicialmente, para as definições de jogo e suas possibilidades de classificação, para o seu papel social e processo de deturpação na contemporaneidade (denominada pelo autor de “corrupção”), culminando com apontamentos sobre a sociologia dos jogos. O segundo momento é marcado pela teoria dos jogos a partir de conjunções proibitivas, contingentes e fundamentais, priorizando reflexões sobre as relações entre simulacro e vertigem, competência e azar, e ressurgimento dos jogos no mundo moderno. A terceira parte é constituída de complementos das discussões anteriormente realizadas e ampliadas ao final da obra.

Numa compreensão formal, o jogo é caracterizado como uma atividade livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Essa categorização pouco explica as atitudes psicológicas que estruturam os jogos, adverte Caillois. Para ele, o impulso lúdico perpassa o jogo e o cotidiano de forma a gerar processos de contaminação. Contudo, no entendimento de Caillois, não há perversão do jogo, mas extravio e desvio de um dos quatro impulsos primários que o regem. Na busca de defini-los, o autor chegou à seguinte tipologia: *agon* (competição – a ambição de triunfar graças apenas ao próprio mérito em uma competência regulamentada), *ilinx* (a busca de vertigem), *mimicry* (simulacro – o gosto por uma personalidade alheia) e *alea* (sorte – a renúncia da vontade em benefício de uma espera ansiosa e passiva do destino).

As atitudes psicológicas discutidas por Caillois são pensadas a partir das formas culturais que apresentam relativa autonomia em relação ao sistema e aquelas que já foram incorporadas pela sociedade como valores institucionais. Como exemplos da primeira temos esportes (*agon*); loterias, cassinos, hipódromos, apostas em corrida (*alea*); carnaval, teatro, cine, culto a artistas (*mimicry*); e alpinismo, esqui, busca da velocidade (*ilinx*). Já as formas institucionais mescladas ao sistema são a competência comercial, os exames e concursos (*agon*); a especulação (*sorte*); o uniforme, os cerimoniais, os ofícios de representação (*mimicry*); e as profissões que exigem domínio da vertigem (*ilinx*). A corrupção do *agon*, da *alea*, da *mimicry* e do *ilinx* dá-se, respec-

tivamente, pela violência, desejo de poder e astúcia; pela superstição e astrologia; pelo desdobramento da personalidade; e pelo alcoolismo e drogas.

Caillois explica que os jogos sempre aparecem margeando a organização da sociedade, embora em épocas remotas tenham sido vistos como parte das instituições fundamentais, fossem elas laicas ou sagradas. Sua função social teria se modificado, mas não sua natureza. Defende tese contrária a de Johan Huizinga, autor de *Homo ludens*, para quem a cultura é posterior ao jogo, ou seja, todas as manifestações importantes da cultura estariam permeadas de jogo, de seu espírito de investigação e respeito à regra. Duas teses consideradas contraditórias por Caillois são reveladas no pensamento de Huizinga: jogo como degradação de atividades dos adultos; jogo como elemento originário das convenções que permitem o desenvolvimento das culturas.

Assim, questionando se não seria errôneo considerar cada jogo como metamorfose última e humilhada de uma atividade solene, Caillois volta-se para o fato de a criança imitar instrumentos, símbolos, comportar-se como adulto, transformar-se em personagens, suspeitando que não há nenhuma degradação de uma atividade séria em diversão infantil, mas presença simultânea de dois registros distintos. Logo, o jogo não é, em absoluto, resíduo de uma ocupação de adulto que foi abandonada, mas atividade paralela e independente que se opõe a atos e decisões da vida ordinária mediante características peculiares que lhes são próprias. Definir uma cultura unicamente a partir de seus jogos, entende Caillois, seria uma operação arriscada, já que não é possível determinar, sem uma análise prévia, quais jogos concordam com os valores institucionais, confirmando-os e fortalecendo-os, e quais contradizem, os ridicularizam e representam formas de compensação ou válvulas de escape.

Para o autor, as atitudes elementares que regem os jogos, como competência, sorte, simulacro e vertigem, nem sempre se encontram isolados, pois numerosos jogos são constituídos em sua capacidade de associação. Contudo, as quatro atitudes fundamentais permitem, em teoria, seis conjunções possíveis e somente seis, afirma. São elas: *agon-alea*, *agon-mimicry*, *agon-ilinx*, *alea-mimicry*, *alea-ilinx*, *mimicry-ilinx*. Entende ser possível prever combinações ternárias, mas considera visível que quase sempre isso constitui apenas justaposições ocasionais que não influenciam no caráter dos jogos.

Agon-ilinx e *alea-mimicry* são consideradas conjunções proibidas. Isso porque a vertigem não poderia se associar com a rivalidade regulamentada sem desnaturalizá-la, e o simulacro não poderia ser capaz de enganar a fatalidade. O *agon* prediz respeito à regra e domínio de si, elementos não evidenciados na vertigem. Já a *alea* supõe o pleno abandono ao capricho da sorte, o que se coloca como contrário ao disfarce e ao subterfúgio presentes na *mimicry*.

A classificação das conjunções contingentes dá-se por caminhos semelhantes, sendo elas: *alea-ilinx* e *agon-mimicry*. Caillois afirma que a *alea* se associa sem problemas com a vertigem, assim como a competência com a *mimicry*. A *alea* conduz à renúncia da vontade, produzindo um estado de transe, possessão ou hipnose, combinando as duas tendências. O mesmo ocorre com o *agon* e a *mimicry*, pois, como afirma o autor, toda competência acaba sendo, por si só, um espetáculo.

As conjunções consideradas fundamentais são, na compreensão de Caillois, aquelas capazes de uma cumplicidade essencial entre os princípios de jogos: *agon-alea* e *mimicry-ilinx*. *Alea* e *agon*, combinados, revelam um livre jogo da vontade a partir da satisfação em rever-se uma dificuldade concebida de forma arbitrária e aceita por vontade própria. A ligação de *mimicry* e *ilinx*, em suas formas mais claras, aparece como metamorfose das condições de vida, constituindo-se num dos recursos principais da mescla de horror e fascinação. Nessas duas coligações, apenas as categorias *mimicry* e *agon* são consideradas verdadeiramente criadoras, ao passo que *ilinx* e *alea* são percebidas como devastadoras por ocasionarem uma atração horrível e funesta, cuja sedução se deve neutralizar.

Questionando se os princípios dos jogos não estariam distribuídos de maneira bastante desigual entre as diversas sociedades, como contrastes importantes da vida coletiva, Caillois desenvolve reflexões sobre o terreno do jogo, suspeitando que os princípios (que parecem universais e constantes) marquem os tipos de sociedade. Daí o entendimento de que as sociedades primitivas que chamou de “sociedades de confusão”, seriam caracterizadas pela máscara e possessão (*mimicry* e *ilinx*) e, contrariamente, as ditas “sociedades ordenadas”, com códigos, profissões, privilégios limitados e hierarquizados, teriam o *agon* e a *alea* como elementos primordiais e complementares do jogo social. Para ele, a máscara permite encarnar as forças e os espíritos, as energias e os deuses nas “sociedades de confusão”, caracterizando um tipo de cultura baseada na aliança entre pantomima e êxtase, anterior ao processo civilizatório. A saída desse impasse dá-se com o nascimento da civilização.

Num mundo regido pelos princípios do mérito e da sorte, formas degradadas e diluídas da *mimicry* buscam espaços para prosperar. A delegação é uma delas que, segundo Caillois, consiste em atribuir a outrem a possibilidade do triunfo. O culto ao campeão e à estrela geram imagens de êxito veiculadas em distintas classes sociais, constituindo-se numa das reservas de compensação essenciais da sociedade democrática. O carnaval, as feiras, o circo e o palhaço configuram outras formas de antídotos que desembocam no transe e na hipnose.

De modo geral, o estudo de Caillois busca demonstrar como se dispõem as bases fundamentais dos jogos, sendo algumas de suas reflexões sintetizadas nos seguintes aspectos: jogo e vida como elementos interpenetrantes, que se auto-

influenciam; jogo como atividade complexa, sobretudo pelas relações estabelecidas com a sociedade; jogo como possibilidade de diferenciação das diferentes culturas. Ou seja, jogo e vida constituem-se como campos antagônicos, simultâneos e interdependentes que se dão de modo fecundo e complementar, gerando relações complexas e peculiares em cada cultura e época. Os jogos, como fatores e imagens da cultura, criam hábitos, provocam mudanças, oferecem indicações sobre preferências, debilidades, forças e caracterização de uma civilização. Seja como expressão ou derivativo dos valores coletivos, seja pela camuflagem da vertigem, confusão e transe, e saliência da competição e da sorte nas "sociedades ordenadas", o jogo constitui-se como espaço de revelação das contradições e paroxismos do humano.

Estruturada a partir de um tema fundamental das relações humanas e tomando um dos clássicos dos jogos – *Homo ludens* – como ponto de partida para a crítica, a obra de Caillois é um marco da relação do jogo com a sociedade. Apresenta, exemplifica e instaura outros campos perceptivos que levam a desconstituir a imagem do jogo como alheio ao meio social ou como competição derivada do trabalho adulto, potencializando a visualização de sua intensa expressão social, modificando e sendo modificado pelas ações do humano.

Embora sistemática e ilustrativa, a obra aponta para formas de ver o jogo a partir de conjunções que constituem possibilidades de percepção das combinações de *alea*, *agon*, *mimicry* e *ilinx* e não um modelo inflexível, haja vista que as exceções, bem como as novas criações, podem levar a classificar como contingente o que antes era proibitivo, ou fundamental o que era contingente. É nesse sentido que *Os jogos e os homens* deve ser vista de forma ampla, evitando-se os reducionismos e as ortodoxias como meio de fugir das armadilhas que a mesma, por vezes, parece suscitar. Um exemplo disso está em dois aspectos que, a nosso ver, necessitam ser lidos com mais atenção por possibilitarem entendimentos contraditórios, fruto da própria ambigüidade da obra: a) o fato de o autor considerar uma "evolução surpreendente e significativa" a passagem da sociedade de confusão para a sociedade ordenada; b) o que se entende por corrupção dos jogos.

A afirmativa de que a passagem da sociedade de confusão para a sociedade ordenada se configura em evolução surpreendente e significativa conduz-nos, de imediato, à idéia de que Caillois vê o processo de desenvolvimento de uma civilização a partir da organização do pensamento racional e como involução a sua permanência em práticas de máscara e de vertigem. O fato é que o autor não deprecia a cultura do transe, do rito, da mágica, mas entende que uma outra organização tornou-se necessária, embora não alheia às práticas ritualísticas. Por mais que essa afirmativa do autor se faça presente, a obra revela a concretização de espaços, na atualidade, para a máscara (estado divinizante, mítico, sagrado), ou seja, para as

novas roupagens assumidas pelos ritos primitivos. Contudo, poderíamos questionar se realmente vivemos uma evolução ao rumarmos para as ditas sociedades ordenadas a partir de uma racionalidade cada vez mais instrumentalizada, e se as sociedades de confusão não se colocam como possibilidade de vida também necessária aos paradoxos inerentes ao humano e de resistência a formas de organização e poder cada vez mais abruptas.

Outro aspecto levantado e que merece atenção especial diz respeito ao que o autor entende por corrupção dos jogos. Sendo a corrupção vislumbrada como perversão das normas sociais ou perversão dos valores construídos coletivamente, poderíamos, num primeiro momento, questionar se Caillois não estaria preso a um pensamento de valorização do tradicionalmente imposto, da legalidade, em detrimento da transgressão geradora. Entretanto, um olhar mais atento revela que a corrupção apontada por ele se dá em função daquilo que leva o indivíduo a se desconstituir como tal: a competição a todo e qualquer preço na busca de vitória e poder; o viver não pela consciência e desejos próprios, mas pelos desígnios da superstição e do mapa astral; a perda da identidade na projeção do outro e de sua vida (delegação); a busca de uma vida alucinógena, excitante e imagética pelas drogas e álcool que exclui a realidade. Embora afirme que a corrupção não se dê pela intensidade do jogo, mas por sua contaminação com a vida ordinária, é a mescla de jogo e realidade de forma extremada e de arrebatamento íntimo desenfreado que se torna avassaladora e corruptível. Ou seja, quando jogo e cotidiano, em sua capacidade de permeabilidade, perdem o equilíbrio tensional, o desvirtuamento acontece.

Dadas essas considerações, vale concluir que a obra em questão se destina a educadores, sociólogos, antropólogos, estudiosos do lazer e da educação física que se voltam para a compreensão do jogo como forma de cultura e, sobretudo, como cultura de movimento humano. Representa um referencial teórico de base a todo estudo que objetive reconhecer o papel do jogo nas diferentes sociedades e as dimensões que assume em contextos histórico-culturais distintos, seja valendo-se de sua característica competitiva e casual, seja sagrando sua forma mímica e vertiginosa.

Summary of the book *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*
(*The players and the men: the mask and the vertigo*)

This review seeks to present and to discuss the work The players and the men: the mask and the vertigo, of Roger Caillois, looking for subsidies to understand the specific characteristics of the game in its own variable content land and, sometimes, interchangeable with the life.

KEY-WORDS: Games; physical education; culture.

Reseña del libro *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*

Esta reseña busca presentar y discutir la obra Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo, de Roger Caillois, trayendo subsidios para entender las características específicas del juego en su campo propio de contenido variable y, por veces, intercambiable con la vida.

PALABRAS CLAVES: Juegos; educación física; cultura.

Recebido: 2 jun. 2005

Aprovado: 3 jul. 2005

Endereço para correspondência
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Departamento de Educação Física
Professora doutora Larissa M. Lara e
professor doutor Giuliano G. de Assis Pimentel
Av. Colombo, 5790
Maringá-PR
CEP 87020-900

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. A *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), instância de difusão da produção acadêmica dos pesquisadores da área de conhecimento circunscrita ao campo de intervenção da Educação Física/Ciências do Esporte, é editada sob responsabilidade institucional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), possuindo periodicidade quadrimestral.

2. Os textos (artigos, ensaios e resenhas) a ela encaminhados para publicação devem ser originais, inéditos e redigidos em português, espanhol ou inglês, sendo o seu encaminhamento não simultâneo a outro periódico, condição para a sua aceitação.

3. Os textos devem ser encaminhados para publicação em disquete de 3 ½ acompanhado de uma via impressa em papel A4, digitadas em editor de texto Word for Windows (para PC), fonte Times New Roman, tamanho 12. O tamanho máximo para artigos e ensaios (sem contar o resumo) é de 35 mil caracteres (contando espaços) e para a resenha é de 17 mil caracteres (contando espaços). Cada resumo que acompanhar o texto deve ter, no máximo, 790 caracteres (contando espaços). Para as palavras-chave, consultar as bases de dados: Lilacs, Medline, Sport Discus, Eric, Scielo.

4. O texto deverá conter: a) título do trabalho em português, inglês e espanhol; b) nome do(s) autor(es); c) resumo em português, inglês e espanhol, bem como palavras-chave nas três línguas; d) referências bibliográficas apresentadas conforme as normas da ABNT, NBR 6.023/2002 e NBR 14.724/2002; e) citações no artigo conforme NBR 10.520/2001. Havendo ilustrações, estas devem ser apresentadas ou no interior do texto, no local adequado, ou em folhas separadas do texto com indicação dos locais nos quais devem ser inseridas. Devem ainda ser

numeradas, tituladas e apresentar as fontes que lhes correspondem. Sempre que possível, deverão ser confeccionadas para sua reprodução direta. As imagens devem ser enviadas em alta definição (300 dpi, formato TIF).

5. Os textos serão submetidos ao Conselho Editorial ou a pareceristas *ad hoc*, que os apreciarão observando o sistema de duplo-cego. Os textos analisados receberão um dos pareceres seguintes: a) aceito para publicação; b) recusado para publicação; c) reformulação. Caso um texto receba um parecer “aceito para publicação” e outro “recusado para publicação”, será encaminhado a um terceiro parecerista que definirá a posição final sobre o mesmo. O texto que receber um parecer “reformulação” e outro “recusado para publicação” não será aceito para publicação pelo editor. O texto que receber um parecer “reformulação” e outro “aceito para publicação”, ou ainda, dois pareceres “reformulação”, será encaminhado ao autor para que providencie as alterações solicitadas pelos pareceristas.

6. Ao autor principal de texto publicado serão fornecidos cinco exemplares da revista no caso de artigos e ensaios e três exemplares no caso de resenhas. A revista não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

7. Endereço para envio de trabalhos:

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)
Faculdade de Educação Física da Unicamp
Caixa Postal 6134
Campinas, SP
13083-851
E-mail: rbce@fef.unicamp.br