



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

Pisani Martini, Cristiane Oliveira; de Alencar Viana, Juliana
“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física
escolar

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 38, núm. 3, julio-septiembre, 2016, pp. 243
-250

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Curitiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401346677006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

“Jogando” com as diferentes linguagens: a atualização dos jogos na educação física escolar[☆]



Cristiane Oliveira Pisani Martini^{a,b,*} e Juliana de Alencar Viana^{c,d}

^a Centro Universitário de Sete Lagoas, Unidade de Ensino de Filosofia, Ciências e Letras, Sete Lagoas, MG, Brasil

^b Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil

^c Instituto Federal de Minas Gerais, Ipatinga, MG, Brasil

^d Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, Belo Horizonte, MG, Brasil

Recebido em 3 de fevereiro de 2013; aceito em 19 de setembro de 2014

Disponível na Internet em 3 de fevereiro de 2016

PALAVRAS-CHAVE

Currículo;
Educação Física;
Jogos;
Brinquedos

Resumo Este texto busca uma aproximação entre o campo de estudos e de intervenções do lazer e a educação física escolar, a partir das reflexões sobre uma experiência com a transposição de linguagens em um curso superior para a formação de professores de educação física. A proposta consistiu na transposição da linguagem midiática dos jogos eletrônicos para uma experiência corporal educativa que enriquecesse as práticas da educação física escolar. Buscou-se incrementar uma formação crítica para apropriação, ressignificação e promoção de experiências a partir das mais diferentes linguagens, a fim de ampliar o repertório de vivências e trazer implicações para a formação e atuação em educação física escolar.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos os direitos reservados.

KEYWORDS

Curriculum;
Physical education;
Play;
Playthings

“Playing” with different languages: updating of games on physical education at school

Abstract This paper aims approaches between the field of leisure studies and interventions of Physical Education, as of reflections on experience with the transposing of media languages on a training course for teachers of Physical Education. The proposal consisted in transposing the media language of electronic games for a bodily experience to enrich the educational practices of physical education at school. We sought to increase training for critical appropriation,

[☆] Versão deste trabalho foi apresentada no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, em setembro de 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

* Autor para correspondência.

E-mail: cristianepisani@gmail.com (C.O.P. Martini).

PALABRAS CLAVE

Currículum;
Educación física;
Juego;
Implementos
de juego

redefinition and promotion of experiences from many different media languages in order to expand the repertoire of experiences, bringing implications for the education and intervention in physical education.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. All rights reserved.

“Jugando” con diferentes medios de comunicación: actualización de juegos en educación física

Resumen Este texto intenta buscar un acercamiento entre el ámbito de los estudios y las intervenciones de ocio y la educación física escolar a partir de reflexiones sobre una experiencia en la implementación de un curso de capacitación en medios para los profesores de educación física. La propuesta consistía en la incorporación del lenguaje mediático de los juegos electrónicos a una experiencia corporal para enriquecer las prácticas educativas de la educación física escolar. Hemos tratado de aumentar la capacitación crítica para la apropiación, redefinición y promoción de experiencias de diferentes medios de comunicación con el fin de ampliar el repertorio de experiencias y extraer consecuencias para la formación y actuación en la educación física escolar.

© 2016 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos los derechos reservados.

Introdução: aproximações entre o lazer e a educação física escolar

Para percebermos as possibilidades de relações entre a educação física escolar e o campo de estudos do lazer, achamos pertinente iniciar pelo questionamento posto por Bracht (2003a) se o lazer é ou deve ser uma referência fundamental para a teoria e prática da educação física enquanto componente curricular. Para isso, o autor remete à noção de cultura¹ como fundamental, tanto no lazer como na educação física escolar, ao se referir à transmissão e perpetuação da cultura como um empreendimento educativo.

As vivências do lazer se relacionam com saberes e práticas específicas, por vezes em tensão com o universo produtivo do trabalho moderno, e produzem bens simbólicos sob diferentes linguagens,² constroem relações entre sujeitos e desses com o mundo. Essas vivências de lazer são,

por vezes, bastante negligenciadas pelo ambiente escolar, desde a organização e seleção de conteúdos escolares às práticas pedagógicas propriamente ditas.

O conteúdo físico-esportivo, por exemplo, que está entre os mais trabalhados na educação física escolar, se constitui apenas como um dos conteúdos do lazer, que se somam aos interesses artísticos, intelectuais, práticos e sociais (Dumazedier, 2001). O lazer parece ser uma importante referência para a prática pedagógica da educação física, pois da sua produção absorvemos importantes elementos para a educação do corpo, que pode se dar pela educação formal ou não formal. No entanto, o fazer cotidiano da educação física ainda parece encontrar dificuldades em problematizar a educação do corpo na escola, a incorporação de conteúdos do lazer e ainda a ampliação de práticas corporais, o que se traduz em reprodução acrítica dos elementos da cultura corporal enfatizados pelos meios de comunicação.

Em estudos da sociologia do esporte Bracht (2003b) associa aspectos ideológicos às práticas esportivas, já que frequentemente as referências dessas experiências encontram-se ancoradas nos princípios do esporte de alto rendimento e na alta performance. Essas práticas tornaram-se hegemônicas na educação física escolar, constituem-se quase como seu sinônimo, mesmo que a ideia de “cultura corporal de movimento” seja uma constante nos cursos de formação de professores. A questão central para nós é que essa educação física escolar contempla somente uma pequena parcela dentro da enorme riqueza das

¹ Na teorização introduzida pelos estudos culturais, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. (Silva, 2000)

² Aqui compreendemos linguagem como importante instrumento do pensamento que media as relações cognitivas, afetivas, sociais e culturais. É por meio desse sistema simbólico que o indivíduo traduz sua leitura de mundo, estabelece elos entre suas questões subjetivas. A linguagem é uma forma de dizer, de sinalizar algo, de apreender e interpretar o contexto, pode ser manifesta por meio da oralidade, da imagem, da escrita, dos gestos e comportamentos. Dessa maneira, a linguagem como forma de expressão pode estar verbalizada ou representada por meio de imagens, pelos gestos, no

corpo, permite ao sujeito ser mais do que um espectador. (Alves, 2005)

manifestações corporais culturalmente produzidas³ pelo homem e que pretendemos trabalhar nas escolas. Por outro lado, é importante ressaltar que "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica".⁴ No que se refere aos conteúdos específicos da educação física enquanto componente curricular, o esporte se destaca nas práticas escolares em detrimento de outras práticas corporais. Entretanto, as experiências com as práticas esportivas têm se configurado como a reprodução daquelas exibidas em espetáculos televisivos, guardam estreita relação com princípios da lógica capitalista, como racionalização e eficiência, enfraquecem as possibilidades lúdicas como produção de sentido. Concordamos com Bracht (2003a) ao considerar que o lúdico nas práticas educativas significa afirmar o humano do homem, a liberdade, a autonomia, a criatividade e o prazer, pois o trabalho alienado e sua matriz fundadora alicerçada em uma racionalidade científica animalizam o humano, tornam-no mero reprodutor e consumidor da cultura. Dessa forma, entendemos que a diversidade dos jogos pode potencializar a vivência da ludicidade na escola. Entende-se por jogo o "processo de dar liberdade aos sujeitos 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)" (Rechia, 2006, p. 93)

A educação do corpo na escola tem sido comumente reprimida, disciplinada, castrada, seja em função de uma supervalorização das aprendizagens cognitivas e a consequente desvalorização da corporeidade, o que fundamenta a dicotomia corpo e mente, típica do pensamento cartesiano, além da própria organização do trabalho com os conteúdos escolares.

De acordo com Bruhns (1993), há outros jogos que, com suas características lúdicas, vêm se mostrar subversivos nessa ordem das coisas, apresentam-se improdutivos numa sociedade na qual valores dominantes voltam-se para a produção e o consumo.

A possibilidade de ampliação de seus conteúdos e experiências na escola contribui, dessa forma, para uma possível educação estética, ao propor novas relações com os tempos e espaços escolares na condução de trabalhos educativos que considerem outras linguagens possíveis. No âmbito não formal, historicamente, diversas práticas de lazer vivenciadas na contramão dos valores dominantes foram recriminadas, perseguidas e proibidas (Silva, 2009). Parece claro que toda prática cultural está dotada de significados em disputa. Ainda hoje, diversas modalidades de jogos são pouco valorizadas por ser inúteis, improdutivas, portanto pouco interessantes à ordem vigente. A modernidade produziu, por isso, diversas práticas de lazer na esfera permitida e controlada (Marcellino, 2006) e novas formas de consumo e atualizou ferramentas de reprodução cultural.

Acreditamos que a escola pode se configurar como tempo e espaço de hegemonia, mas também de contra-hegemonia. Para isso, parece preciso acionar outras pedagogias, como, por exemplo, a que Marcellino (2006) denomina de "pedagogia da animação", que considera a escola como potencial centro cultural (Dayrell, 2001). Dessa maneira, a escola surgiria com capacidade não só de transmitir, mas também de produzir culturalmente, o que a torna viva, pulsante, com sujeitos dotados de desejos e afetos.

A partir dessas reflexões, permanecemos com incômodos em relação à organização da educação física escolar e aos conteúdos que propõe: dada a diversidade de jogos e experiências corporais, por que ela tem se orientado primordialmente por práticas esportivas? Por que parece existir uma hierarquia de valores entre os conteúdos da educação física escolar? Pensando em desenvolver outras formas e conteúdos para as práticas escolares, propomos aos nossos alunos do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Sete Lagoas (Unifemm, ao longo de um ano e meio, o desenvolvimento de transposição de jogos eletrônicos para os espaços disponíveis para aulas. Nesse sentido, este trabalho objetiva relatar uma experiência a partir da transposição de linguagens, em um curso de formação de professores, ao tratar, em especial, dos jogos eletrônicos como mídia, com vistas a construir elementos para enriquecer a formação e atuação em educação física escolar, que carece problematizar e diversificar a sua prática educativa por meio das mais distintas linguagens e experiências.

Possibilidade de diálogo entre diferentes linguagens na educação física escolar

As noções de corporalidade e experiências são centrais no intento de pensar na escola formas opcionais de construção de novas maneiras de fazer a educação física escolar. Taborda de Oliveira et al. (2008, p. 306) entende a corporalidade como:

[...] expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho.

A partir dessas reflexões, parece-nos coerente entender o currículo como artefato social e cultural,⁵ como sugere Silva (1996). O currículo, dessa forma, é visto não como um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas implicado em relações de poder e produção de subjetividades, é necessário ser problematizado, configura-se uma arena política. De acordo com Silva (1996), essas ideias (ideologias) são interessadas, pois transmitem uma visão de mundo vinculada aos interesses de

³ Verificar a contribuição de Taborda de Oliveira et al. (2008) na reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física para além do movimento corporal. Os autores trabalham por meio de quatro eixos na educação do corpo: o corpo que brinca e aprende; potencial expressivo do corpo; desenvolvimento corporal e construção da saúde; relação do corpo com o mundo do trabalho.

⁴ Gramsci (1981, p. 37 apud Marcellino, 2006, p. 63).

⁵ Nessa perspectiva, verificar trabalhos de Freitas (2008) e Silva (2008).

grupos situados numa posição de vantagem na organização social.

O currículo⁶ e a cultura são, portanto, partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. O currículo é a expressão dessas relações sociais de poder, que nem sempre estão claras, ou seja, é preciso identificá-las. Nessa perspectiva, tal como a cultura, o currículo, de acordo com [Silva \(2003\)](#) é compreendido como:

- a) Prática de significação que é, sobretudo, uma prática produtiva;
- b) Prática produtiva que se concretiza em atividades, ações, experiências;
- c) Relação social com “negociação” de significados e sentidos que desejamos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos.
- d) Relação de poder na qual os diferentes grupos sociais não estão situados de forma simétrica. Segundo [Silva \(2003\)](#), “significar” é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos sociais. Assim, significação e poder, tal como o par saber-poder em Foucault, estão inextricavelmente conjugados.
- e) Prática que produz identidades sociais: a produção de identidades sociais é um dos efeitos mais importantes das práticas culturais.

Essas características do currículo, propostas pelo autor, nos ajudam a pensar a educação física como componente curricular, imersa em relações de poder que hierarquizam as disciplinas escolares. Nesse cenário de disputas por espaço a educação física fica, às vezes, com um *status* inferior às demais disciplinas e conteúdos, principalmente quando não corrobora alguns valores predominantes da escola tradicional, como disciplina e hierarquia. Vale ressaltar que consideramos esse espaço como tempo e lugar de exercício, de experimentação, de reflexão reservados, no currículo escolar, para a educação física. Nessa disputa, o currículo produz, o currículo nos produz.

Considerando essa perspectiva de currículo, a escola não pode ficar indiferente às formas pelas quais a cultura é produzida e manifesta pela mídia, pelas diferentes linguagens e discursos. Há um imperativo em tornar as práticas menos “escolares” e mais “culturais”. Dessa maneira, o currículo torna-se um empreendimento ético, político.

Muitos alunos, professores e teóricos educacionais ainda apostam no currículo tradicional⁷ por estar confortáveis na condição segura e protegida contra as incertezas e as

indeterminações do ato de conhecer. Por vezes, professores em formação encontram no esporte, ou melhor, determinados esportes – seja pelo viés desenvolvimentista ou pela cultura corporal de movimento – um conteúdo fácil, frequentemente com alguma garantia de disponibilidade de recursos nas escolas, o traço universal de suas regras esportivas, além de sua ampla visibilidade dada a associação imediata pelos dispositivos pedagógicos da mídia⁸ ([Fischer, 2002](#)) no formato espetáculo, o que o torna motivo de celebração e comunhão daquilo que é ideológico, interessado e hegemônico.

Apostando na ideia de que as diferentes linguagens midiáticas têm estreita relação com os modos e técnicas de subjetivação ([Paraíso, 2000](#)), quais sujeitos queremos formar? A mídia como lugar por excelência da produção de sentidos na sociedade carece de uma leitura criteriosa na esfera cultural. Ao investigarmos como opera o dispositivo pedagógico da mídia, estaremos reconhecendo as maneiras e os modos pelos quais os sujeitos são constituídos. Dessa forma, esperamos contribuir para a formação dos professores de educação física com um olhar mais atento, curioso e crítico acerca dos discursos midiáticos.

[Fischer \(2002\)](#) evidencia o modo como opera a mídia na constituição de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea, na medida em que produz imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à educação das pessoas e ensinam-lhes modos de ser e estar na sociedade em que vivem. A autora ainda alerta pesquisadores, professores e estudantes para a urgente necessidade de transformar a mídia em objeto de estudo no âmbito das práticas pedagógicas, incorporá-las à produção do conhecimento, não somente como recurso didático, mas também como constituinte dos processos de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora ([Fischer, 2002](#), p. 153):

Considerando que o currículo é um dispositivo bem mais amplo do que a grade sequencial de disciplinas e conteúdos de um determinado nível de ensino, defendo [...] que a produção de significações nos diferentes espaços da cultura e a elaboração e a veiculação de uma série de produtos como os que circulam nas rádios, no cinema, na televisão, nos jornais e revistas estão relacionadas direta e profundamente com as práticas e aos currículos escolares. Como bem escreve Stuart [Hall \(1997\)](#), vivemos em

um mundo sem disputa, sem contestação. Está simplesmente ali: é um dado.

⁸ A autora descreve o “dispositivo pedagógico da mídia como um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), a partir do qual haveria uma incitação ao discurso sobre ‘si mesmo’, à revelação permanente de si; tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem. Certamente, há de se considerar ainda o simultâneo reforço de controles e igualmente de resistências, em acordo com determinadas estratégias de poder e saber, e que estão vivos, insistentemente presentes nesses processos de publicização da vida privada e de pedagogização midiática”. ([Fischer, 2002](#), p. 155)

⁶ A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. ([Silva, 2000](#)).

⁷ De acordo com [Silva \(2003\)](#), são quatro visões de currículo e teoria curricular: o currículo tradicional, tecnicista, crítico e pós-crítico. No currículo tradicional, há uma concepção conservadora da cultura em que essa é dada, transmitida e recebida. Concebe o currículo como reflexo da realidade, mas um reflexo distorcido, anula relações de produção e conflito. Segundo o autor, a concepção de um mundo estático e morto das coisas e dos significados fixos é

um tempo caracterizado por uma verdadeira revolução cultural, propiciada pelas forças que assumem no cotidiano da sociedade contemporânea as distintas formas de comunicação e informação.

Assim, a proliferação das tecnologias da informação e comunicação na vida cotidiana tem encontrado terreno fértil nos mais diversos modos do consumo e entretenimento domésticos. A cultura como mercadoria é pulverizada em produtos e serviços como livros infantis, filmes, seriados, jogos eletrônicos, espetáculos teatrais, brinquedos de toda ordem, que surgem como novas máquinas de ensinar (Giroux, 2003).

Na educação física, os dispositivos midiáticos maciçamente educam para o esporte espetáculo e de alto rendimento, o que dificulta a superação desse tipo de manifestação esportiva na escola por parte da cultura escolar. Parece importante ressaltar que entre tantos conteúdos e possibilidades de intervenção, o esporte se situa entre os jogos do tipo agonístico, de acordo com a tipologia dos jogos de Roger Caillois (1986).

Assim, o autor trabalha com algumas categorias que classificam os jogos em *agon*, *alea*, *mimicry*, *ilinx*. O autor define a primeira categoria como *agon*, que compreende os jogos de competência, com combate entre os adversários que se enfrentam partindo de condições iguais, com possibilidade de triunfo ao vencedor. Trata-se de uma rivalidade em torno de uma qualidade (rapidez, resistência, vigor, memória, habilidade, inteligência) que se exerce dentro de limites definidos e sem ajuda exterior.

Em oposição a *agon*, está *alea*, que consiste em uma situação na qual todos os jogos são baseados em uma decisão que não depende do jogador. Trata-se não de vencer um adversário, mas de se impor ao destino. O vencedor é aquele que é favorecido pela sorte. Os jogos típicos dessa categoria são os jogos de dados, de roletas, de loteria.

Uma terceira categoria seria a *mimicry* (simulação) manifesta pela condução de um personagem, uma ilusão, ao trajar-se em disfarces para viver outra personalidade. Disfarçar-se, dissimular-se, pôr máscaras, representar personagens são algumas de suas características. As condutas de simulação passam, portanto, da infância à fase adulta: apresentação teatral e interpretação dramática pertencem a esse grupo. Como uma exceção, *mimicry* apresenta todas as características de jogo: liberdade, convenção, suspensão da realidade, espaço e tempo delimitados. Contudo, a submissão a regras imperativas e precisas não é muito apreciada, pois é invenção contínua que produz uma realidade mais real do que a vivida.

A última categoria sugerida por Caillois (1986), *ilinx*, consiste em infligir a lucidez, causar vertigem, transe, atordoamento que provoca a aniquilação da realidade como uma busca soberana. Para Caillois (1986), é ainda na era industrial que a vertigem constitui-se como verdadeira categoria de jogo e cita a diversidade de equipamentos instalados nas feiras e em parques de diversões.

Dada a diversidade dos jogos, uma questão central nos chama a atenção: por que a educação física se ocupa fundamentalmente das práticas agonísticas? Parece necessário criar relações mais íntimas com uma cultura vivida no tempo livre, o que traça possibilidades não só de consumo e de

entretenimento, mas de fruição, experimentação e ludicidade.

A esse respeito, frequentemente o lúdico é associado ao lazer, que, por sua vez, se vê em situação de oposição ao estudo, ao aprendizado, à ordenação escolar de produção do conhecimento. Em vez de tentar defini-lo, parece mais interessante apontar a possibilidade de seu acontecimento, como aquele de ocorrência nos jogos, cuja essência repousa o divertimento e tem um significado em si mesmo, na medida em que constitui uma realidade autônoma (Marcassa, 2008)

Bruhns (1993 apud Marcassa, 2008), concebe a atividade lúdica como prática real das relações sociais, como produto coletivo da vida humana, pode se manifestar no jogo, no brinquedo e na brincadeira e a sua característica “não séria” é que conformaria a sua maior importância. De acordo com Werneck (2003 apud Marcassa, 2008), o lúdico é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções, pressupõe, assim, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado.

Alguns atribuem esse tipo de vivência à infância, contudo, o brincar, a brincadeira e o gesto lúdico devem ser entendidos como “dimensões da construção da linguagem humana, ou seja, como possibilidade de expressão, representação, significação, ressignificação e reinterpretação da e na cultura”. (Debortoli, 1999, p. 106 apud Marcassa, 2008, p. 271).

Intriga-nos o fato de que, ao longo da nossa história, a manifestação do lúdico na contemporaneidade tenha sido cada vez mais controlada e confiada a determinados tempos, espaços e práticas tidos como lícitos ou permitidos, a começar pelo desejo de consumo – provocado pelos meios de comunicação – de determinados serviços e produtos marcados pela lógica de mercado. Disso vemos o resultado, muitas vezes, da mercantilização e artificialização das relações humanas e sociais, restam cada vez menos espaços para os sujeitos criadores que produzam, “por meio da linguagem lúdica, que é a sua expressão, seus modos de compreender, interpretar, atribuir novos significados e até modificar a realidade”. (Marcassa, 2008, p. 272).

Metodologia: apropriação e ressignificação de jogos na educação física escolar

A partir dessas reflexões, não poderíamos conceber o processo educativo sem sua dimensão lúdica, fator essencial e indispensável dos processos de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, a fim de buscar opções à hegemonia do esporte como monocultura da educação física escolar, propusemos por meio da disciplina Múltiplas Linguagens do Ensino da Educação Física Escolar, a criação de novos jogos baseados em outros conhecidos, que favorecessem tipos distintos de relação entre os alunos, que incorporassem narrativas, cenários, personagens, e que recriassem os tempos, os espaços e as relações escolares.

Para a elaboração das propostas de transposição de linguagens da disciplina de Múltiplas Linguagens do Ensino de Educação Física, optamos pela divisão em quatro momentos: aula expositiva sobre o conteúdo de jogos eletrônicos,

experimentação de alguns jogos eletrônicos, elaboração das propostas e execução das aulas propostas pelos alunos.

Assim, durante as aulas expositivas foi apresentando aos alunos a tipologia de [Caillois \(1986\)](#) e alguns jogos eletrônicos conhecidos: jogos de combate (Mortal Kombat, Street Fighter), jogos de corrida (Mario Kart), jogos de esporte (pong), jogos de plataforma (Pac Man), entre outros. Em seguida, organizamos seis aulas para a experimentação de diferentes jogos eletrônicos, desde os disponíveis para smartphones até os de consoles com sensores de movimento. Também foi considerado, para a distribuição dos jogos, o caráter coletivo ou individual do jogo. Em sala, foram montadas estações, distribuídas de acordo com os jogos cedidos por alunos e professores. Os envolvidos deveriam experimentar livremente os jogos, não ultrapassar uma partida por vez, para permitir a participação de todos em cada estação. Após as aulas de experimentação, os alunos foram incitados a pensar sobre os elementos constituintes dos diferentes jogos e observar aquilo que favorecia a sua jogabilidade. Nesse sentido, identificamos os elementos narrativa, personagens, cenário, desafio, elemento surpresa. Foram apresentados alguns exemplos de transposição de linguagem, como a do jogo Pac Man para o jogo Pac Ban⁹ ([Alencar Viana, 2010](#)). Num momento seguinte da disciplina, os alunos se dividiram em grupos e elaboraram, eles mesmos, as propostas de transposição de linguagem de um jogo eletrônico que escolheram. Houve a produção de uma parte escrita, que se constituiu na proposta, e a elaboração da aula prática, feita com os próprios alunos das turmas do ensino superior. No fim de cada jogo, fizemos uma avaliação coletiva que nos permitiu perceber a construção de cada um dos elementos dos jogos, bem como a jogabilidade e as adaptações necessárias ao longo da experimentação. Também percebemos novas possibilidades de abordagem do conteúdo de jogos pela educação física escolar.

Nesse sentido, o Centro Universitário de Sete Lagoas (Unifemm), do ponto de vista curricular, aposta num curso de licenciatura em educação física que incorpore em seus conteúdos as novas tecnologias, as diferentes linguagens e os diferentes usos da mídia na formação dos professores. Por meio da disciplina Múltiplas Linguagens do Ensino da Educação Física o curso dialoga não só com a linguagem corporal, mas se apropria de outras linguagens a fim de problematizá-las e pensar em seus possíveis modos de inserção e problematização na educação física escolar, aproxima-se de objetos do campo de estudos e intervenções do lazer. Assim, aborda os usos dos meios de comunicação, recorre às leituras e análises de seu objeto – a corporalidade – como representação e experiência. A esse respeito, [Fischer \(2002\)](#) faz alguns apontamentos sobre os meios de comunicação:

Esses não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidi-

ano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma: torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas. ([Fischer, 2002](#), p. 153)

O acesso à informação, atualmente, caracteriza-se pela velocidade e abundância e evidencia, mais uma vez, a necessidade de mediação. Ao longo da disciplina, diversos textos sobre TV, cinema e jogos eletrônicos foram compartilhados a fim de demonstrar seu caráter formativo na educação não formal e foi feito o exercício de pensar em possibilidades de incorporação na escola por meio de outras experiências educativas para além do tradicional esporte aos moldes do alto rendimento. Assim, buscou-se incrementar uma formação crítica para apropriação, ressignificação e promoção de experiências a partir das mais diferentes linguagens, a fim de ampliar o repertório de práticas corporais e de estabelecer um diálogo estreito entre a educação física e mídia.

Alguns resultados: novas possibilidades de intervenção na escola

A partir dessa proposta diversos jogos apareceram como possibilidades para as aulas de educação física na escola: campo minado, Snake, Angry Birds, Donkey Kong Country, Mario Kart, sinuca, Tic Tac Toe, entre outros. Em todos os casos os alunos tiveram a liberdade de escolher entre os tipos de jogos, de construir suas narrativas, seus personagens, seus desafios e de criar seus elementos-surpresa. Novos espaços foram usados para a feitura dos jogos, além da quadra esportiva onde, comumente, acontecem as aulas de educação física. Novas ordenações de tempo, novos materiais e estratégias de aulas foram concebidos por esses alunos. Um bom exemplo disso foi a transposição do jogo Mario Kart para um espaço de passagem entre prédios do Centro Universitário, com o uso de cadeiras de roda como carrinhos, de placas de tatame de EVA como obstáculos móveis carregados por alunos distribuídos em filas que se modificavam na medida em que os jogadores avançavam nos níveis.

As relações entre alunos participantes e alunos-professores durante a feitura dos jogos também foram reformuladas. Conversas sobre adaptações necessárias ao longo do jogo foram compartilhadas coletivamente, o que redefiniu, a todo o momento, novas regras para que o jogo acontecesse. Grupos que não se relacionavam no cotidiano do curso passaram a interagir no momento da aula. A participação da turma foi significativamente maior do que durante as outras aulas com temas já bastante trabalhados pelos conteúdos da educação física. Nossa intenção era contribuir para a ampliação do repertório de experiências desses professores em formação para atuarem no ambiente escolar. Percebemos que forma e conteúdo ressignificaram não só as práticas da educação física escolar, mas também as relações entre pessoas e a organização do grupo. Nesse

⁹ Outras transposições de linguagens podem ser conferidas em [Melo et al. \(2011\)](#).

sentido, parece-nos que, ao trabalhar conteúdos escolares de formas distintas daquelas já “viciadas”, podemos possibilitar novas organizações e a constituições de outras relações entre os grupos envolvidos.

Considerações finais

De maneira geral, percebemos que nos jogos esportivos há, muitas vezes, perda do lúdico pela rigidez das regras, pelos interesses em jogo e pela empobrecida capacidade de ramificações, o que causa certa previsibilidade. A ênfase em resultados e menos nos processos parece afastar as possibilidades de ludicidade, fato que confirmamos ao longo da execução das propostas dos alunos. Assim, torna-se interessante apontar diálogos entre os estudos do lazer e da educação física escolar a fim de ampliar o repertório de experiências na escola.

No que se refere ao currículo, percebemos a necessidade urgente de descortinar os interesses que fundamentam a presença de determinadas práticas culturais na escola. Identificamos que a hierarquia dos saberes escolares apontada por estudiosos em educação ainda encontra reforços dentro da própria formação de professores. Na educação física também identificamos a prevalência de determinados conteúdos sobre outros. Nesse caso, o esporte tem sido o conteúdo historicamente predominante, revelado pela disponibilidade de materiais e pela arquitetura escolar que define, para as aulas de educação física, a quadra esportiva.

Como visto, as práticas culturais estão imersas em uma disputa de significados e os professores carecem de assumir o currículo com um olhar mais político, ético e estético. Insistir na monocultura do esporte – em especial, alguns poucos esportes – pode representar uma omissão do seu compromisso político como professor, pois podemos construir, na medida do possível, uma escola mais sensível a outros valores que não aqueles da lógica disciplinada como a do trabalho. Assim, parece necessário o investimento na formação docente que incentive um olhar mais ampliado sobre as práticas corporais cotidianas e sobre os conteúdos específicos da educação física, o que não corrobora a limitada formação que receberam ao longo da trajetória escolar. Vale ressaltar que não negamos qualquer conteúdo da educação física escolar. Aqui, fazemos uma crítica ao cenário que encontramos nas escolas de várias cidades do Estado de Minas Gerais e que sabemos ser a realidade de muitas outras mais. Também não concordamos com uma formação que privilegie alguma prática em detrimento de outras tantas, mas, sim, com uma educação física mais contextualizada, que valorize ao máximo as inúmeras manifestações da nossa cultura.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

Viana JA. Pac Man e outros games: estratégias metodológicas de inserção dos jogos eletrônicos na Educação Física escolar. In: III

- Congresso Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010.
- Alves LRG. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura; 2005.
- Bracht W. *Educação física escolar e lazer*. In: Werneck CLG, Sayama HF, editors. *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica; 2003a. p. 147–72.
- Bracht V. *Sociologia crítica do esporte: uma introdução*. 2ª. ed., rev. Ijuí: Unijuí, 2003.
- Bruhns HT. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas: Papi-rus; 1993.
- Caillois R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México, DF: Fondo de Cultura Económica; 1986.
- Dayrell, Juarez A. *Escola como espaço sociocultural*. In: Dayrell, Juarez, editors. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG; 2001. p. 136–61.
- Debortoli JA. *Com os olhos de criança: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana*. *Revista Licere* 1999;2:105–17.
- Dumazedier J. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva; 2001.
- Fischer RMB. *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*. *Educação e Pesquisa* 2002;28:151–62.
- Freitas DA, Paraíso MA. *O discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos do Chico Bento*. 2008. 145 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Giroux H. *Ensinando o Cultural com a Disney*. In: Giroux, Henry. *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 127–147.
- Hall S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo*. *Educação & Realidade* 1997;22:15–46.
- Marcassa L. *Lúdico*. In: Gonzales, Fernando Jaime; Fens-Terseifer, Paulo Evaldo (org). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. p. 269–273.
- Marcellino NC. *Lazer e educação física*. In: DE MARCO, Ademir (org.). *Educação Física: Cultura e Sociedade*. Campinas, SP: Papi-rus, 2006. p. 47–71.
- Melo M, Campos R, Guedes K, Abade N. *Dialogando com a imaginação e o mundo virtual: uma Colônia de Férias Temática como proposta de intervenção cultural no lazer*. In: XVII CONBRACE/IV CONICE, Brasil, jul. 2011. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII.CONBRACE/2011/paper/view/3322> Acesso feito em: 18 Jun. 2012.
- Paraíso MA. *A produção do currículo na televisão: que discurso é esse?* In: *Anais da 23ª Reunial Anual da ANPED*, Caxambu, 2000. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/1223.T.PDF> Acesso em: 18 jun 2012.
- Rechia S. *O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba*. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2008;27:91–104.
- Silva TT. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes; 1996.
- Silva TT. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica; 2000.
- Silva TT. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.
- Silva MC, Paraíso MA. *A infância no currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis*. 2008. 137 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- Silva MGC, Moreno A. *A moral e os bons costumes: a experiência da cidade nas narrativas policiais (Belo Horizonte, 1897-1926)*. 2009. 150 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84VPRK>. Acesso em: 18 jun 2012.

Taborda de Oliveira MA, Alves de Oliveira LP, Fernandez Vaz A. [Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física.](#) *Pensar a Prática* 2008;11:303–18.

Werneck CLG. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: Werneck CLG, Isayama HF. (org). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-56.