

O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões sobre a Sublimação do Lúdico

Gisele Maria Schwartz¹

RESUMO: *Este estudo, de caráter qualitativo, teve por objetivo ampliar as reflexões sobre as possíveis causas da sublimação do lúdico dentro do contexto escolar, especialmente relacionado à Educação Física, apresentando as discussões sobre as temáticas do comportamento lúdico, das dificuldades de inserção do jogo na educação, e das perspectivas de reverter este quadro.*

PALAVRAS-CHAVE: *Comportamento lúdico, atividades lúdicas, Educação Física escolar, jogo.*

As virtudes formativas da atividade lúdica e suas funções educativas apresentam grandes variações, uma vez que a noção de jogo aplicado à educação desenvolveu-se com lentidão e penetrou, tardiamente, no universo escolar, sendo sistematizada com atraso. No entanto, introduz transformações decisivas nas relações entre brincar e trabalho na escola, materializando a idéia do aprender divertindo-se, devido à sua fertilidade pedagógica essencial.

Parece quase uma incoerência salientar a junção da brincadeira e do jogo – com suas peculiaridades de autogestão – aos elementos do sistema educacional, obtendo uma função pedagógica de maneira formal, sem ferir suas características de fim em si mesmo, de descanso, de livre organização, de espontaneidade e prazer, entre outras constituintes da própria antropologia destes.

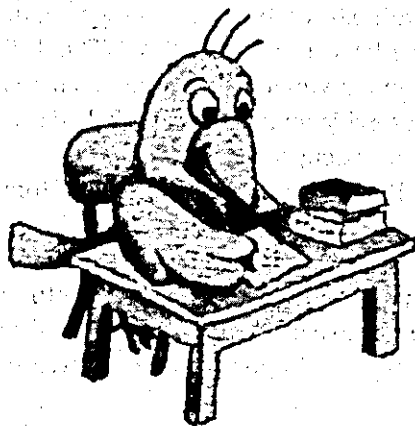
No entanto, mesmo não tão explicitamente, o papel psicossociológico do jogo fora do processo institucional está presente, garantindo a aprendizagem, mesmo que de maneira não formal.

¹ Professora Assistente Doutor no Deptº de Educação Física - I.B., UNESP - Rio Claro.

Embora sejam reconhecidos os papéis tanto da brincadeira como do jogo como meios de comunicação e expressão, é ainda bastante sutil a sua legitimidade enquanto elementos educativos dentro da escola, possivelmente, por obterem ainda uma conotação sem significado, voltados para a não seriedade (BOMTEMPO & HUSSEIN, 1986).

Porém, não há como desmerecer a influência que um ambiente motivador e coerente com as expectativas de cada faixa etária pode exercer sobre o processo de aprendizagem e, na mesma perspectiva, não há como ausentar a brincadeira e o jogo do processo pedagógico.

Reflexões sobre a utilização do jogo ou de atividades lúdicas, em geral,



têm sido geradas evidenciando-se o surgimento de uma pedagogia pelo jogo ou do jogo, caracterizando-se por investigações sistematizadas da utilização educativa e dos meios para empregar o jogo com eficácia, conservando suas características essenciais quando tomado no próprio interior do processo educativo.

Nesta discussão, KISHIMOTO (1992) salienta a presença de duas funções para o jogo utilizado como elemento pedagógico na educação, sendo uma função lúdica, na qual este propicia a diversão, o prazer e até mesmo o desprazer, quando escolhido voluntariamente, e uma função educativa, onde o jogo serve para complementar o conhecimento do indivíduo.

Conforme a autora citada anteriormente, o equilíbrio entre as duas funções, lúdica e pedagógica, caracteriza o que se convencionou denominar de jogo educativo, e o desequilíbrio entre elas estabeleceria a predominância do jogo sobre o ensino ou do ensino sobre o hedonismo sacrificando, de alguma forma, ambas as perspectivas.

As divergências sobre esta temática têm persistido há muito tempo, como se pode perceber através de uma breve retrospectiva sobre o jogo como elemento educativo.

Foi justamente devido à função cognitiva enfatizada na brincadeira, que, tanto o jogo como a própria brincadeira tomaram vulto enquanto coadjuvantes do ensino formal, uma vez que, por meio do brincar, permite-se o aprendizado nos diferentes domínios vivenciado em situações com baixo nível de risco, experienciando de forma protegida.

Alguns estudiosos, como REBECQ-MAILLARD (1969), apontam como sendo o início do jogo e da brincadeira aplicados à educação por volta do século XVI, embora as reflexões sobre o tema já se faziam presentes na Roma e Grécia antigas, onde Platão (*apud* KISHIMOTO, 1992) já comentava a necessidade de se contrapor a violência e à opressão para aprender através da brincadeira, e Aristóteles evidenciava a necessidade de se propiciar à criança atividades que imitassem as ocupações adultas.

Segundo KISHIMOTO (1992), nos escritos de Horácio e Quintiliano já aparecem descritas situações de utilização, por exemplo, de biscoitos em forma de letras para facilitar a alfabetização. Mas a fase do advento do cristianismo traz consigo uma idéia pedagógica de repressão e controle, empobrecendo os ideais lúdicos, que retornam no período dos ideais humanistas do Renascimento, sendo este o momento apontado como início efetivo e expansão do jogo educativo.

No século XIX têm início novas intenções pedagógicas, onde o jogo se expande como elemento do processo educacional, por meio dos princípios inovadores sugeridos por Rousseau, Pestalozzi e, especialmente, por Froebel, que evidencia a harmonia entre a orientação, partindo do professor com a ação livre e espontânea da criança.

Em tempos atuais, os estudiosos do assunto tentam equilibrar os dois paradoxos envolvidos – jogo e educação – para que o contexto formativo, no qual o indivíduo pode aprimorar seus conhecimentos, não seja superado pelo lúdico, e este último mantenha certas características de liberdade, prazer e diversão, quando assume uma função pedagógica (Campagne, *apud* KISHIMOTO, 1992).

Muitos autores alertam sobre a possibilidade do jogo perder suas características lúdicas quando assume uma função no aprendizado. Contudo, assim como Alain (*apud* KISHIMOTO, 1992), VIAL (1981) também considera fundamental o papel do jogo quando utilizado como um meio da educação, no

sentido de favorecer um ambiente de aceitação, através da liberdade de errar sem ser criticado, estimulando a exploração e a busca de respostas mais criativas.

FERRAN *et. al.* (1979) sugeriram que, para que se otimize a introdução do jogo no processo escolar, sejam respeitados 4 fatores essenciais para que não se transgrida sua integridade:

- os jogos existem em si mesmos, há portanto que respeitá-los;
- eles não foram feitos para a escola, importa pois tomar todas as precauções no seu emprego para fins pedagógicos;
- a criança mantém com os jogos relações psicossociais fundamentais e, aliás, bem conhecidas, sendo imperioso respeitá-las se não se quiser perverter definitivamente a psicologia infantil;
- os jogos (geralmente carregados de regras pré-estabelecidas) não se confundem com os brinquedos (que possuem maior liberdade de ação), ainda que mantenham entre si numerosas e profundas relações” (p. 139).

Ainda segundo os mesmos autores citados anteriormente, a entrada do jogo no ambiente pedagógico delinea o esforço de algumas concepções educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, levando em consideração a criança e a sociedade, sem distanciar dos objetivos de formação intelectual e sócio-afetiva, o que depende também de atuação específica do profissional que, além da atitude de aceitação, necessita estar predisposto à ação transformadora.

O descanso, as condições de aposta e competitividade, o prazer de enfrentar a realidade, o teste de poder e sorte, a relação com o não imediato, são elementos que constituem a própria antropologia do jogo e que caracterizam fortemente também outros elementos lúdicos, como a brincadeira.

Apesar da grande potencialidade enquanto coadjuvante do ensino, o jogo, o brinquedo e a brincadeira apresentam, também, uma certa fragilidade, podendo perder toda a eficácia educacional quando não são respeitadas estas características fundamentais. Conforme alertam FERRAN *et. al.* (1979), podem transformar o ensino mas, este, apesar de dar uma nova dimensão ao primeiro, não pode interferir em sua essência natural. Para tanto, é necessário que os professores “saibam brincar para estarem em condições de partir do jogo das crianças e a ele regressarem” (p. 140).

A este pensamento também se juntam LEIF & BRUNELLE (1976) quando identificam a necessidade de uma transformação do educador, que deve ser formado para observar o jogo da criança de uma nova maneira, valorizando uma atividade que tem sido relativamente desprezada e desprestigiada no universo escolar, talvez, justamente pelo profissional da educação ter desvalorizado, pessoalmente, a condição de brincar, por não encará-la com a seriedade que merece.

O termo sério parece ter assumido apenas a conotação de sisudez, ligada ao procedimento dito maduro, especialmente relacionada ao comportamento do adulto, deixando de ser associado às possibilidades de interação infantil.

Mas, a criança leva muito a sério sua brincadeira, no sentido de que os trabalhos de reflexão e de criação são elementos constantes no ato de brincar. No entanto, com as pressões do cotidiano, com a consideração do jogo contrário ao trabalho, com a visão de que a escola é um espaço de trabalho e que brincar é uma perda de tempo, a criança parece estar perdendo seu espaço de brincar, tanto interna quanto externamente, além de ver entregue a julgamentos de mérito o próprio ato de brincar.

Algumas razões para isto são enunciadas por CARNEIRO (1990) que atribui, entre outros fatores, ser a brincadeira rotulada e encarada de forma menosprezada, apenas como "passatempo". Por outro lado, a origem latina da palavra jogo (originariamente "ludus, ludere") expressa, em sua evolução, uma idéia de não seriedade.

Apesar das crianças manterem as necessidades motrizes relativas às diferentes faixas etárias e de demonstrarem os corpos vivos e ativos, ignorando as coisas ditas "sérias" da vida, ou como BROWN (1972) fundamenta, assegurando o "princípio da realidade", estão sendo, cada vez mais cedo, introduzidas numa perspectiva de sublimação da expressão lúdica, em prol de utilidades e finalidades pré-estabelecidas, que não a do brincar, levado por elas muito a sério.

Como o brincar em si, geralmente, "nada produz", a não ser o prazer e a alegria gerados na própria brincadeira, talvez resida aí outro fator da posição inferiorizada que se tem efetivado para as atividades que, de certa forma, poderiam privilegiar, em seus conteúdos, a criatividade e expressão lúdica, em que se percebe a criança com uma conotação de improdutividade e inutilidade (ALVES, 1984), uma vez que o adulto, usualmente, considera o brincar apenas para descansar do trabalho, isto é, em oposição a este.

Essa produção referida tem a ver com as questões de aceitação (relativa à idade) e relevância (relativa à classe) sociais, dentro de padrões culturais “adultocêntricos”, como se refere Perroti (*apud* ZILBERMAN, 1982).

Ainda são uma constante as opções de atividades lúdicas, quando são oferecidas dentro ou fora da instituição escolar, serem marcadas unicamente pela escolha do adulto, que as julgam conforme seus valores, os quais são diferenciados dos das crianças salientando, assim, apenas o caráter funcional das atividades, independente dos interesses, necessidades e expectativas das crianças.

A ênfase que vem sendo expressa para um aniquilamento da manifestação da cultura infantil, tanto enquanto produto quanto como processo, na maioria das instituições, tem assegurado, conforme alerta MARCELLINO (1990), a proletarização da criança através do furto do lúdico, devido à funcionalidade, à cobrança de papéis sociais e de produtividade, as quais precisam ser manifestas cada vez mais precocemente. Além disso, a criança precisa assumir o que, teoricamente, se designou chamar de maturidade que, por sua vez, é ligada diretamente às características de sisudez e ao caráter dito instrucional da escola.

A palavra seriedade parece representar uma verdadeira antítese do brincar, excluindo-o de sua perspectiva, enquanto o brincar, por ser uma entidade autônoma e, de tal ordem elevada, pode incluí-la em seus desígnios (HUIZINGA, 1971).

“O natural é o brincar”. ao analisar-se esta afirmativa de WINNICOTT (1975), surgem várias inquietações, sendo a primeira relativa às diferenças etárias e à expressão do comportamento lúdico. O que realmente muda?

– Os impulsos lúdicos diminuem com a idade, ou altera-se apenas o interesse quanto aos diversos tipos de brincadeiras e brinquedos?

– O que marca a diferença na expressão lúdica entre um “imitar” a realidade brincando de guerra, e a própria atuação em uma guerra, onde o jogo é real (acompanhado, muitas vezes do prazer sádico)? Será que a diferença não estaria, apenas, no tamanho e no preço dos brinquedos, ou apenas no efeito da ação?

– Será o riso privilégio apenas da criança, enquanto a sisudez poderia caracterizar o adulto? Se esta interrogação for respondida afirmativamente, pode-se entender porquê a palavra criança, algumas vezes, tem uma conotação pejorativa, aproximando-a de imaturidade.

A esse respeito, ECO (1989) posiciona-se afirmando que os limites entre jogo e seriedade são dados pelo valor “objetivo” do direito e das leis morais, quando aborda a falta de “gratuidade” do jogo da cultura, imposta pelo momento

material, ao fazer uma releitura das idéias propostas por HUIZINGA (1971) em seu *Homo Ludens*.

É evidente a grande variedade e riqueza de enfoques que o tema da inserção das atividades lúdicas na escola propicia, especialmente se associado às suas temáticas específicas, como o jogo, a brincadeira, ou às características do comportamento de quem brinca ou, ainda, à cultura de forma geral.

Mas é evidente, também, que este estudo não assume a pretensão de querer abarcar todo este prisma de abordagens, uma vez que isto conduziria a vários domínios conjugados, tais como a sociologia, a antropologia, a filosofia e a psicologia, entre outros.

No entanto, não há como referir-se ao jogo ou à expressão do comportamento lúdico, mesmo que se privilegie determinada abordagem, sem que surjam vertentes comuns entre esses domínios.

A inquietação, neste momento, gira em torno do interesse em refletir quanto e de que forma o corpo brinca e pode expressar-se mais espontânea e criativamente, no contexto das instituições escolares; mais especificamente, nas aulas de Educação Física, as quais, supostamente, poderiam ser um campo aberto e frutífero para a estimulação desses comportamentos, à medida que suas atividades são compostas por estratégias nas quais o jogo é um fator fundamental. No entanto, esta preocupação se faz evidente quando se percebe que, mesmo dentro desta área, parece não estar claro o papel que o jogo e a expressão lúdica podem representar para o desenvolvimento psicomotor natural.

Basta refletir sobre a evidência da primazia da dimensão competitiva, na qual as formas esportivas lideram nos programas de Educação Física, levando a uma minimização do conteúdo lúdico, ou mesmo à uma inadequação desses elementos, conforme a faixa etária a ser trabalhada, em relação às características do desenvolvimento psicomotor, para justificar uma retomada de posicionamento frente às perspectivas muito maiores que o jogo e o comportamento lúdico podem oferecer.

Não se pode perder de vista a característica competitiva natural da espécie, nem mesmo o suporte que está pode oferecer em algumas formas pedagógicas, ou mesmo em alguns momentos do desenvolvimento. Nem se trata, aqui, de contrapor a competição ao aspecto educacional e, nem mesmo distanciá-lo do comportamento lúdico. No entanto, este conteúdo parece estar sendo utilizado como uma forma única de se encarar a Educação Física, como se ela pudesse se descaracterizar quando contivesse outros elementos com enfoques artísticos, ou mesmo apenas recreativos.

Será que isto se relaciona apenas com a falta de conhecimento, com a amplitude e especificidade, cada vez mais crescentes do campo de estudo, ou mesmo uma possível desatualização do profissional, em relação às diversas concepções do jogo, seu papel social, seus elementos característicos e sua função pedagógica?

Será que a descaracterização das intervenções lúdica, expressiva e criativa estão vinculadas com uma possível perda de interesse do próprio professor, que, por ter aprendido a sublimar seus desejos, suas emoções e seus prazeres e ter negligenciado sua própria expressividade e espontaneidade não respeita estas características em seus alunos?

Ao se tentar responder uma das questões acima formuladas, poder-se-á explicar, então, a pobreza de compreensão sobre o papel das atividades lúdicas na educação evidenciando, também, a falta de sensibilidade no que tange à questão da relação professor-aluno.

Este furto do lúdico a que MARCELLINO (1990) também se referiu, parece uma problemática ainda sem solução, uma vez que a escola continua encarando o comportamento lúdico, a criatividade e a espontaneidade como fatores alheios ao seu contexto, não procurando enfatizar o valor de uma cultura anterior da criança, que está presente em todos os momentos, mesmo durante o processo de escolarização.

Os modelos de atuação não parecem estar sendo adequados à natureza da criança, que ainda é concebida como inerente a um período (infância) de treinamento para as responsabilidades da vida adulta. Essa concepção de que a criança ainda não é responsável, é um problema do adulto, que não consegue mais visualizar o mundo sob outra ótica menos cerceada pelas ditas regras sociais.

Nesta linha de pensamento encontramos ILLICH (1976), que questiona a escola nos moldes em que funciona, acusando-a de não ser feliz ao querer mascarar a intenção apenas superficial de ensinar, quando utiliza certas coisas do uso cotidiano e as transfere para dentro de seu contexto, rotulando-as como instrumentos educacionais.

Esse mesmo autor salienta a problemática de que a ausência de interesse em aceitar a naturalidade e a espontaneidade, entre outros atributos geralmente negligenciados como elementos importantes do processo educacional, refletem o interesse do homem contemporâneo em criar e construir um mundo e seu meio ambiente à sua imagem, isto é, feito por ele próprio, tendo que, por causa

disto, sujeitar-se a constantes reajustes para se enquadrar nele, colocando-se “em jogo constantemente”.

ROSAMILHA (1979) também chama a atenção para a atual qualificação do ambiente escolar, quando afirma existirem duas áreas claramente definidas dentro da escola: a área de ensino-trabalho-controle-autoridade e a de recreio-jogo-liberdade-espontaneidade.

Esta característica pressupõe, ainda, o valor dicotômico empregado à participação da natureza da criança, desvalorizando estes aspectos no interior do processo de formação.

Justamente nestas constantes redefinições às quais o próprio homem se impõe, seria possível sua conscientização sobre seu papel de educador, permitindo um redimensionamento dessa dimensão lúdica na escola, afim de contribuir, como o autor (*op cit*) também propõe, para “permitir à pessoa humana que conserve e desenvolva sua unidade, “recriando-se” (p.46).

Este é, justamente, o grande problema: vencer a possível “dissonância cognitiva” (FESTINGER, 1957; WEINER, 1988), no sentido de que existe uma predisposição, ou seja, uma atitude positiva em relação à aceitação em aplicar atividades lúdicas na escola. Porém, não há interesse no desenvolvimento de uma conduta ou comportamentos positivos, nos quais a ação pedagógica tende a sublimar, ou mesmo negligenciar a temática, deixando de utilizá-la em sua potencialidade máxima.

Esta dissonância se dá devido a inúmeros fatores, tais como a inabilidade em lidar com a espontaneidade, a não aceitação do ambiente alegre e descontraído associado ao processo educacional, e até mesmo o papel social dos educadores, que não aceitam a liberdade de expressão como elemento natural para eles próprios, entre outros fatores já salientados anteriormente (SCHWARTZ, 1997).

Uma radical transformação talvez passe por uma concepção de Educação, mais particularmente de Educação Física, mais aberta, estimulante, com consciência e criatividade, à procura de novos caminhos e propostas, o que necessita de uma visão de educador que tenha prazer no que faz por acreditar e viver tudo isto como algo importante e com sentido próprio, valorizando o ensinar sem padrões impostos, para que se oportunize a conquista de novos rumos.

Abrir novos caminhos, libertar-se de pré-conceitos e rótulos estigmatizadores e seletivos, expressar-se e deixar expressar a singularidade dos seres para que se possa ter a sensação de realização, através da ampliação dos processos afetivos, talvez possa ser uma saída.

O homem precisa do sentimento de realização, de poder ser reconhecido por coisas bem feitas e esta noção se concretiza quando não se valoriza apenas os modelos impostos, quando se dá liberdade ao corpo de mostrar do que é capaz. A sensação de alteração e crescimento se faz sentir quando as pessoas conseguem arriscar-se e ousar experimentar outras coisas com prazer, adquirindo maior auto-confiança, maior estimulação para tentar de novo e, principalmente, maior prazer e alegria. Ao aprendermos algo por nós mesmos, acabamos nos tornando pessoas novas, com uma nova visão de mundo.

O processo de ensinar a refazer que induz à cópia, ao mecanicismo, à frieza, talvez seja o que os educadores precisam superar, assumindo a postura de ensinar a refazer-se, implantando pontes e não barreiras, assegurando o processo de comunicação consigo próprio e com o outro, e não apenas para o outro.

É preciso que as instituições preocupem-se, cada vez mais, com o papel de um educador facilitador, que seja estimulado em sua condição de comunicador e, mais do que tudo, que respeite as individualidades, vendo em cada educando uma pessoa singular, potencialmente criativa e com experiências ricas para serem trocadas.

O perfil deste profissional que estimule o trabalho com uma educação (física) completa e consciente, talvez passe pela possibilidade de ampliação da condição de sua afetividade, da expressão deste afeto e dos caminhos criativos de novas buscas de alternativas prazerosas para ensinar, através da arte e do lúdico, acreditando que podemos compreender melhor as pessoas “se olharmos para elas, por mais velhas ou imponentes que pareçam, como se fossem crianças. Pois, a maior parte de nós nunca amadurece, apenas fica mais alta...” (Rosten, *apud* BUSCAGLIA, 1982, p. 52).

Referências Bibliográficas

- ALVES, R.A. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1984.
- BOMTEMPO, E. & HUSSEIN, C.L. O brinqueado: conceituação e importância. In BOMTEMPO, E. (org.) *Psicologia do Brinqueado*. São Paulo: Nova Estrela, EDUSP, 1986.
- BROWN, N.O. *Vida contra a morte*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BUSCAGLIA, L. *Vivendo, amando e aprendendo*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- CARNEIRO, M.A.B. A criança, o lúdico e a formação do educador. *Cadernos do EDM - Comunicações e Debates*. S.P.: FEUSP/EDM, 1990.

- ECO, U. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- FERRAN, P. et. al. *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.
- FESTINGER, L. *Teoria da dissonância cognitiva*. Rio de Janeiro: Zahar, 1957.
- HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1971.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- KISHIMOTO, T.M. *O jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1992. (Tese, Livre Docência).
- LEIF, J. & BRUNELLE, L. *Le jeu pour le jeu*. Paris: Librairie Armand Cokin, 1976.
- MARCELLINO, N.C. *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus, 1990.
- REBECQ-MAILLARD, M.M. *Histoire des jeux éducatifs. De l'antiquité au 20^e siècle*. Paris: Nathan, 1969.
- ROSAMILHA, N. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SCHWARTZ, G.M. *Atividades Lúdicas e Educação Física: Possível Dissonância?* São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997 (Tese, Doutorado em Educação).
- VIAL, J. *Jeu et Éducation - les ludotheques*. Paris: PUF, 1981.
- WEINER, B. *Motivationspsychologie*. 2. ed. Muenchen-Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1988.
- WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- ZILBERMAN, R. (org) *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ABSTRACT: *This research, which has a qualitative character, had as purpose to amplify the reflections about the possible causes of the sublimation of play activities inside the scholar context, specially related to Physical Education, presenting the discussions about play behaviour, about the difficulties to insert play into education and about the perspectives to revert this situation.*

KEY WORDS: *Play Behaviour, play activities, Scholar Physical Education, play.*