

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

LÍDIA DOS SANTOS ZACARIAS

Conflitos em jogo: a visão das crianças

São Paulo
2009

LÍDIA DOS SANTOS ZACARIAS

Conflitos em jogo: a visão das crianças

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de Concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

São Paulo
2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.7 Zacarias, Lídia dos Santos
Z13c Conflitos em jogo : a visão das crianças / Lídia dos Santos Zacarias ;
orientação Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo : s.n., 2009.
167 p. il.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
Concentração : Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo.

1. Educação Física Escolar 2. Jogos 3. Crianças - Educação 4. Conflito
5. Escola pública – Juiz de Fora, MG I. Kishimoto, Tizuko Morchida, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Lídia dos Santos Zacarias
Conflitos em jogo: a visão das crianças

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de
Doutora em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

A Vitor Felipe
Sempre

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À Professora Tizuko, pela orientação exemplar, incentivo e apoio nos momentos necessários.

A minha irmã Ester, pelos cuidados de mãe.

A minha irmã Ruth, pelas orações e carinho.

Aos meus sobrinhos-afilhados, Luan, Ana Laura, Mariana e Eduardo, filhos de coração, por encherem minha vida de felicidade.

A todas as amigas do grupo Feusp, especialmente Rose, Vera, Lúcia, Wal, Talita, Meire, Maria do Carmo, Adriana, Izabel, Ruth, Lindete, Professora Mônica Pinazza, pelo companheirismo e trocas acadêmicas.

Às amigas Marcília e Eugênia, pelas alegrias e espaço compartilhados em São Paulo.

À amiga Léia, pela amizade sincera e risada contagiante.

À amiga Lila, pela amizade de perto e de longe e pelos *e-mails* encorajadores.

À vizinha e amiga Shirley, pelas caminhadas e carinho.

À amiga Maria Elisa, pelo incentivo e boas conversas.

À Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial ao Departamento de Fundamentos da Educação Física, pelas condições de estudo que me ofereceram.

À Capes, pela bolsa concedida durante o curso de doutorado.

Às Diretora e Vice-diretora da Escola estudada, Ângela e Ana Cláudia, pela acolhida.

Aos professores de Educação Física, Éberson, Grace e Ayra, pelo trabalho comprometido.

Aos amigos que nunca vou esquecer: Dinéia, Consuelo, Josué e Eliane, Rev. Sérgio e Dona Marta, Sandra, José Wyller, Vicente, Edna, Alice, Guto, Ivone e D. René, Regina Mirian, pelo apoio nos momentos difíceis.

Às crianças da pesquisa, todo meu agradecimento, todo meu afeto.

Agradecimentos especiais:

A minha irmã Rachel, pelo amor que nos une cada vez mais, pela amizade, pela dedicação em todos os momentos.

Ao Luiz, com quem compartilho vida, amor, tristezas e alegrias.

“O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza novamente uma felicidade. A criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. Aqui talvez se encontre a mais profunda raiz para a ambiguidade nos ‘jogos’ [...]: repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se” mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito.”

Walter Benjamin

RESUMO

ZACARIAS, Lídia dos Santos. **Conflitos em jogo**: a visão das crianças. 2009. 167 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Este estudo tem como foco central os conflitos entre crianças durante as aulas de Educação Física, nas quais foram desenvolvidos jogos coletivos em uma turma da 2ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. Buscou-se refletir a forma em que os jogos coletivos, envolvendo crianças em torno de 10-11 anos, evocam conflitos entre seus jogadores, procurando saber, sobretudo, quais os significados atribuídos pelas crianças a seus conflitos. Na abordagem teórica, o conflito foi abordado em sua dimensão de desenvolvimento humano, delimitado a partir da diferenciação da violência e agressividade, e ainda buscou-se perceber a singularidade dos conflitos na base de compreensão do jogo. Com o aporte teórico de Bateson (1985, 1987, 1996), discutiu-se a comunicação no jogo, que tem seus ruídos, seus enquadres. As contribuições de Bateson e Ruesch (1984) estão no entendimento da comunicação como sistema dinâmico que funciona em reciprocidades, em oposição ao entendimento de um sistema estático, vistos por meio da lógica linear, e ainda em considerar a natureza paradoxal de certos tipos de comunicação, entre elas as do jogo. Fechando o quadro teórico, discorreu-se sobre o jogo no campo de conhecimento da Educação Física, numa tentativa de elucidar o tema “conflito” nas produções da área, buscando explicar como os autores tratam o tema, como utilizam o conceito de jogo e a finalidade atribuída a ele. Apresenta-se o percurso metodológico, com ênfase na pesquisa qualitativa e a possibilidade de criar metodologias, destacando-se a importância de pesquisas que valorizem as “vozes da criança”, considerando-as sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação, e que se expressam de múltiplas formas. Mais sistematicamente, essa “voz” foi ouvida por meio da análise das videogravações, realizadas com todos os alunos da turma. Na análise dos dados gerados no contexto das aulas de Educação Física, apresentou-se um diálogo entre os depoimentos das crianças sobre seus conflitos – sistematizados na análise dos vídeos e registro por escrito – e os aportes teóricos da pesquisa. Por fim, nas considerações finais, retoma-se esse universo complexo em que se situa essa pesquisa, no qual, mostram-se algumas possibilidades de interpretação sobre o que aconteceu nesse lugar de relações conflituosas.

Palavras-chave: Conflitos. Jogos. Crianças. Educação Física.

ABSTRACT

ZACARIAS, Lídia dos Santos. **Conflitos em jogo: a visão das crianças**. 2009. 167 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

This paper has as its main focus the conflicts between children during their Physical Education classes, in which collective games were developed in a class of the second step of the first cycle of the Elementary School, in the context of a Council School of the city of Juiz de Fora, MG. It was tried to reflect the way in which the collective games, involving children around 10-11 years old, evoke conflicts between their players, trying to understand, especially, what are the meanings imputed by the children to their conflicts. In the theoretical approach the conflict was studied in its way of human development, delimited from the differentiation of violence and aggressiveness and it was still attempted to realize the uniqueness of the conflicts on the grounds of the game awareness. With the theoretical support of Bateson (1985, 1987, 1996) it is discussed the communication in the game, which has its noises, its frames. The contributions of Bateson and Ruesch (1984) are in the understanding of communication as a dynamic system which works in reciprocity, in opposition to the understanding of a stationary system, seen by the mean of linear logics and still in considering the paradox nature of certain types of communication, such as those from the game. Concluding the theoretical view, it is talked about the game in the field of the knowledge of physical education, in attempt to clarify the theme “conflict” in the productions of this field, trying to explain how the authors handle the theme, how they use the concept of game and the usage given to it. It is shown the methodological path, with emphasis on the qualitative research and the possibility of making methodologies, considering them complete individuals inside themselves, aware of their condition and situation and who express themselves in multiples ways. More systematically, this “voice” was heard by the mean of the analysis of video recordings done with all the students from that class. In the analysis of the data generated in the context of the Physical Education classes it is shown a dialogue between the children’s testimonies about their conflicts – described in the analyses of the videos and written data – and the theoretical approach of the research. Finally, in the conclusions, it is returned to this complex universe where this research is in which is shown some possibilities of interpretation about what happened in this place of conflicting relationships.

Keywords: Conflict. Games. Children. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Representação do paradoxo de Epimênides.....	38
Quadro 2- Resumo das produções da Educação Física em relação ao jogo.....	68
Quadro 3- Tipos de Conflitos.....	100
Quadro 4-. Episódio 1.....	105
Quadro 5-. Episódio 2.....	109
Quadro 6-. Episódio 3.....	114
Quadro 7-. Episódio 4.....	119
Quadro 8-. Episódio 5.....	123
Quadro 9-. Episódio 6.....	127
Quadro 10-. Episódio 7.....	129
Quadro 11-. Episódio 8.....	134
Quadro 12-. Episódio 9.....	137
Quadro13- Categorias de análise das opiniões das crianças.....	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Registros Escritos do Episódio 1.....	108
Tabela 2- Registros Escritos do Episódio 2.....	114
Tabela 3- Registros Escritos do Episódio 3.....	118
Tabela 4- Registros Escritos do Episódio 4.....	122
Tabela 5- Registros Escritos do Episódio 5.....	126
Tabela 6- Registros Escritos do Episódio 6.....	129
Tabela 7- Registros Escritos do Episódio 7.....	133
Tabela 8- Registros Escritos do Episódio 8.....	137
Tabela 9- Registros Escritos do Episódio 9.....	140

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O CONFLITO EM QUESTÃO	16
2.1 CONFLITO E DESENVOLVIMENTO.....	16
2.2 CONFLITO, AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA.....	21
2.3 CONFLITO E JOGO.....	28
3 JOGO E COMUNICAÇÃO	32
3.1 A REGRA.....	41
3.2 INDIVÍDUO E GRUPO.....	44
3.3 COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL.....	47
3.4 COOPERAÇÃO.....	50
3.5 SIMBOLISMO E CULTURA.....	52
4 O JOGO NO CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	56
4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGO: AS PRODUÇÕES DA ÁREA.....	56
4.2 SOBRE O CONCEITO DE JOGO.....	69
4.3 SOBRE AS FINALIDADES DO JOGO.....	72
5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	77
5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: A POSSIBILIDADE DE CRIAR MODOLOGIAS.....	77
5.2 AS VOZES DAS CRIANÇAS.....	82
5.3 COLETA DE DADOS	85
5.3.1 Triangulação.....	85
5.3.2 Observação.....	86
5.3.3 Videogravação.....	87
5.3.4 Análise dos vídeos.....	88
5.3.5 Roteiro para análise dos Episódios para os alunos da turma.....	90
5.3.6 Resposta dos alunos (escrita).....	90
5.3.7 Diálogos dos alunos.....	90

5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CRUZ.....	91
5.5 REUNIÃO COM OS PROFESSORES.....	93
5.6 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	95
5.6.1 Buscar os alunos em sala de aula.....	96
5.6.2 A explicação da aula/jogo.....	97
5.6.3 A divisão dos times/grupos.....	97
5.6.4 Experimentação dos materiais.....	98
5.6.5 Os jogos.....	99
5.6.6. Finalização do jogo/aula.....	99
5.6.7 Os conflitos.....	100
6 ANÁLISE DOS DADOS: TEMPO DE REFLEXÃO.....	104
6.1 OS EPISÓDIOS	104
6.2 DADOS ESCRITOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	141
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS.....	156

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é delinear peculiaridades dos conflitos em sua vinculação ao jogo, distinguindo-os por meio da análise das aulas de Educação Física de uma turma da 2ª etapa do 1º ciclo do Ensino Fundamental, no contexto de uma escola¹ pública municipal da cidade de Juiz de Fora, MG.

Nesta pesquisa, a atenção está voltada para os conflitos em determinado tempo e espaço da escola, ou seja, as aulas de Educação Física e, mais particularmente, a partir da análise de um conteúdo específico desenvolvido nessas aulas, o jogo.

O cenário das aulas de Educação Física é do movimento, dos jogos, ambiente no qual ficam em exposição discussões, barulhos e brigas da turma, ao contrário do que muitos desejam na escola, um ambiente de harmonia e consenso. Talvez esse seja o local de maior possibilidade de exteriorização dos conflitos, seja devido à ocupação de um espaço menos controlado e com menores possibilidades de coerção, seja pela vivência de práticas que, por si só, já expressam uma oposição, como o caso de muitos jogos, esportes e lutas.

Mas, por que estudar os conflitos nos jogos? As diferentes abordagens teóricas do jogo o apresentam de forma interessante, com potencialidades para o prazer, o desenvolvimento, a recreação e o lazer, entre outros. No entanto, os acontecimentos, nos jogos coletivos, revelam uma dinâmica própria, na qual o conflito parece ser mais uma das características que compõem a arte do jogo. No jogo, especialmente entre crianças, manifestações de alegria, prazer, liberdade convivem com desavenças, frustrações, desacordos, mostrando uma dinâmica rica, complexa e desafiadora para os que acreditam que a escola tenha espaço para o jogo.

O destaque para o aprofundamento do estudo dos conflitos, nos jogos, emana da história acadêmica/pessoal da pesquisadora que pode ser semelhante a de outros professores de Educação Física, os quais, de alguma forma, tenham experienciado o jogo com crianças. Quando se refaz o percurso desse trabalho, podem-se resgatar aspectos determinantes que têm início bem antes da elaboração desta tese.

A atuação da pesquisadora como professora de Educação Física, em Escolas Municipais de Juiz de Fora, nas quais pôde atuar em diversas séries do Ensino Fundamental, por cerca de 6 anos, os conflitos entre as crianças eram tema de constantes preocupações. A

¹ Neste trabalho, será utilizado o seguinte nome fictício para a Escola Municipal pesquisada: João Cruz.

necessidade de manter a disciplina nas aulas de Educação Física, exigência em todas as escolas pelas quais passou, sinalizava que os conflitos ou as demonstrações explícitas de raiva ou alegria exagerada eram vistas como empecilho para o andamento considerado “normal” das aulas de Educação Física na escola.

Os conflitos entre as crianças eram vistos de forma negativa, porquanto, para uma aula ser considerada adequada e o docente, um bom professor, era necessário e cobrado o controle diante das situações de conflitos, mesmo que essa envolvesse situações difíceis de serem controladas, tais como sinais de tristeza diante da derrota, frustração pela atitude do colega, contentamento, divertimento, exaltação, etc. Nesse sentido, muitas vezes, cabe a esse profissional oferecer as soluções sem saber o processo dos acontecimentos, manter a organização e a ordem das crianças.

Na trajetória do mestrado, a pesquisadora elaborou uma pesquisa, observando crianças que brincavam na rua, denominada: “Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero”, na qual pôde, entre outras coisas, delinear características singulares das brincadeiras na rua, seus conflitos, sobretudo entre meninos e meninas. A reflexão despertou novas inquietações e, em relação aos conflitos, voltadas para a importância de se conhecer os acontecimentos no ambiente da escola.

Mais tarde, na condição de formadora de professores de Educação Física junto à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – em disciplina cujo conteúdo engloba o jogo e a recreação – principalmente nos acompanhamentos dos estágios realizados em escolas, sob diferentes aspectos, o conflito era tema recorrente nas reflexões e nos debates com os alunos, permitindo confrontar e relacionar as teorias do jogo com os acontecimentos cotidianos nos quais o jogo se fazia presente.

Também a observação de aulas de Educação Física em escolas públicas, especialmente para a coleta de dados de uma pesquisa realizada juntamente com bolsistas da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF², intitulada: “Implicações metodológicas do jogo no contexto da Educação Física escolar”, possibilitou o registro e a reflexão sobre aspectos dos conflitos entre as crianças, sobretudo no envolvimento dos jogos propostos pela professora de Educação Física.

Desse modo, do enfrentamento dessas reflexões e observações, surgiam indagações como: sendo o jogo associado ao prazer, à alegria, à liberdade e ao divertimento, por que surgem tantos conflitos no decorrer de sua realização? Por que alguns jogos planejados pelo

² Esta pesquisa contou com financiamento do Programa de Bolsa de Iniciação Científica da UFJF, com duração de um ano.

professor eram motivos de desavenças e, às vezes, nem chegavam a ser realizados? Esses questionamentos soavam como um grande paradoxo entre a teoria do jogo e sua prática na escola.

Dessa forma, foi-se cristalizando a necessidade de enfrentar o desafio de estudar os conflitos, os desentendimentos, as desavenças entre os alunos, que são muito comuns nas aulas de Educação Física, sobretudo nos jogos e esportes.

Evidencia-se que, para esta pesquisa, as questões tomaram o seguinte contorno: nas aulas de Educação Física, nas quais são desenvolvidos jogos, como se desenrolam os conflitos? De que forma os jogos coletivos, envolvendo crianças em torno de 10-11 anos, evocam conflitos entre seus jogadores? Qual o diálogo possível entre as manifestações dos conflitos e aspectos da teoria dos jogos? Quais os significados atribuídos aos conflitos na perspectiva das crianças?

É importante ressaltar que, com este trabalho, pretende-se não só levantar os tipos de conflitos oriundos da vivência de jogos nas aulas de Educação Física, como também, a partir da experiência de observação e escuta, procurar alternativas metodológicas para a experiência do jogo/lúdico no tempo/espaço da escola. E, ainda, mostrar que tal movimento da teoria em direção à prática e da prática à teoria tem a pretensão, em última instância, de contribuir para processos de mudanças nas relações cotidianas da escola.

Para tanto, inicia-se este estudo, abordando, no capítulo II, algumas questões conceituais referentes aos conflitos, destacando sua dimensão no desenvolvimento humano, sua diferenciação dos termos “violência” e “agressividade”. Pretende-se ainda fazer um estudo sobre a singularidade dos conflitos na base de abordagens sobre o jogo. Buscou-se subsídios em autores como Wallon (1995, 2007), Erikson (1976), Freire (2003), Lucinda, Nascimento e Candau (1999), Leme (2004), Rapoport (1998), entre outros.

Assim, por entender que uma das questões centrais ao cenário de pesquisa enfocada seja a relação jogo e comunicação, o capítulo III, principalmente com base na contribuição teórica de Bateson (1985, 1987, 1996), destina-se a discutir a comunicação que tem seus ruídos, seus enquadres. A perspectiva da relação comunicação e conflito foi-se construindo em um caminho que exigiu novas leituras, novas relações com o tema. A linha teórica do autor evidencia a atenção para a necessidade de lembrar: “Isto é um jogo”.

No capítulo IV, busca-se discorrer sobre o jogo no campo de conhecimento da Educação Física, numa tentativa de elucidar o tema “conflito” nas produções da área, procurando encontrar o quadro teórico e o modo como os autores tratam o tema, como utilizam o conceito de jogo e a finalidade atribuída a ele. Considera-se esse capítulo

fundamental também para justificar a realização deste trabalho, uma vez que nenhuma referência específica ao conflito no jogo foi encontrado.

Em articulação com as contribuições teóricas já mencionadas, apresenta-se, no capítulo V, os aspectos metodológicos envolvidos na pesquisa, bem como a apresentação da forma como a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da cidade de Juiz de Fora.

No percurso metodológico, enfatiza-se a possibilidade de criar metodologias consubstanciadas na abordagem qualitativa de pesquisa e a opção pelas “vozes das crianças” no trabalho colaborativo. Destaca-se também que o instrumento eleito para parte da coleta de dados pode instigar reflexões sobre práticas pedagógicas que levam em conta a utilização de novas tecnologias, como o uso da videogravação e a participação das crianças como construtoras de conhecimento.

No capítulo VI, dedicado à análise dos dados gerados no contexto das aulas de Educação Física, apresenta-se um diálogo entre a opinião das crianças sobre seus conflitos – sistematizados na análise dos vídeos e registro por escrito – e os aportes teóricos da pesquisa. Destaca-se, nesse processo, que os depoimentos dos alunos de uma turma do 2º. Ciclo de uma escola municipal são a matéria viva dos registros levantados neste trabalho.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se esse universo complexo em que se situa esta pesquisa, no qual, mostram-se algumas possibilidades de interpretação sobre o que aconteceu nesse lugar de relações conflituosas.

Nos anexos, apresentam-se o roteiro organizado para a análise dos vídeos, o resumo das opiniões escritas das crianças e a descrição dos jogos realizados e registrados para análise desta pesquisa.

2 CONFLITO EM QUESTÃO

Este capítulo tem por objetivo abrir o quadro teórico eleito para a elaboração deste trabalho. Versa sobre o conflito, tentando elucidar aspectos relevantes para a discussão desse tema na ocasião dos jogos realizados por crianças. Para tal, fornece fundamentação a respeito de três fontes que se complementam em relação ao conflito: sua dimensão no desenvolvimento humano, sua diferenciação da violência e agressividade e a singularidade dos conflitos na base de compreensão do jogo.

2.1 CONFLITO E DESENVOLVIMENTO

No campo da educação, não há uma bibliografia extensa sobre o tema conflito no sentido apreendido para esta pesquisa. No entanto, perspectivas teóricas da psicologia de Wallon (1995) e Erikson (1976) apresentam considerações sobre o conflito no processo de desenvolvimento humano, sendo ponto de partida para esta reflexão.

Os conceitos, princípios e direções que orientam a teoria de desenvolvimento de Wallon³ são instrumentos que auxiliam a compreensão do tema conflito sob esta ótica. No livro **A evolução psicológica da criança**, Wallon (1995, p. 29) apresenta uma síntese de suas ideias acerca do conflito e da evolução da pessoa:

O crescimento é portanto assinalado por conflitos, como se fosse preciso escolher entre um antigo e um novo tipo de atividade. O que se sujeita à lei do outro tem que se transformar, e perde em seguida o poder de regular utilmente o comportamento do indivíduo. Mas a maneira como o conflito se resolve não é absoluta nem necessariamente uniforme em todos. E em cada um deixa a sua marca.

As considerações do autor, sob influência do materialismo dialético, indicam que o desenvolvimento da criança é, pois, marcado por contradições e conflitos que perduram toda a

³ Para Wallon (1995), o materialismo dialético é o método de análise e o fundamento epistemológico de sua teoria psicológica, o que vem ao encontro de caracterizar os conflitos como propulsores do desenvolvimento.

vida. Esses conflitos foram descritos por meio dos estágios de desenvolvimento que se sucedem em fase de predominância afetiva e cognitiva alternadamente. Esses conflitos, segundo Galvão (1995), foram descritos por meio dos seguintes estágios de desenvolvimento: impulsividade motora, emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e puberdade e adolescência.

Thong (2007, p. 14), no prefácio do livro **A criança turbulenta**, ressalta que os estágios propostos por Wallon são sistemas de relação entre a criança e o meio, que resultam em equilíbrio entre as possibilidades funcionais que permitem a maturação em cada idade. No entanto, acrescenta que:

Cada estágio não é senão um momento do desenvolvimento em sua totalidade. Sua sucessão, aliás, não é um acréscimo à maneira dos tijolos que são superpostos para construir um muro cada vez mais alto. Por ocasião da passagem de um estágio a outro, o sistema de relações do estágio anterior é dissociado, reorganizado e integrado na estrutura do novo estágio, que lhe dá um novo significado (Ibid.).

Para Dantas (1992), os estágios de Wallon não podem ser interpretados em certo número de anos, mas sim como a quantidade e qualidade das relações com o meio em cada momento de uma atividade particular do desenvolvimento.

Galvão (1995) contribui com a discussão, destacando que, para Wallon, a passagem dos estágios de desenvolvimento da criança é descontínuo, marcado por rupturas, e não se dá linearmente, mas por reformulações que afetam a conduta da criança

Neste contexto, é importante destacar a noção de que o conflito ocorre entre a atividade predominante de um estágio e a atividade predominante do estágio seguinte, ou seja, na passagem desses estágios se instalam os conflitos, que podem ser de duas origens: exógena, quando resultantes dos desencontros entre as ações da criança e o ambiente exterior (adultos e cultura), e endógenos, quando gerados pelos efeitos da maturação nervosa. Esses conflitos são, segundo a teoria de Wallon, propulsores do desenvolvimento (GALVÃO, 1995).

Ocupando a noção do conflito, papel central nessa teoria, as expressões das contradições existentes no desenvolvimento da criança se dão em diferentes campos e momentos da vida:

No plano intrapsíquico, Wallon identifica a existência de contradições permanentes entre os campos e as atividades que constituem a vida psíquica: entre as emoções e os automatismos motores, entre os automatismos e a representação simbólica, entre as emoções e a representação (GALVÃO, 2004, p. 21-22).

O princípio da alternância funcional, descrito por Wallon (1995), também indica essas contradições. Nesse princípio, ao longo do desenvolvimento, duas direções opostas se alternam: uma centrípeta, voltada para a construção do eu, e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e o universo que o rodeia. O autor esclarece este mecanismo, no qual a alternância exprime que as conquistas e construções das diferentes etapas não se perdem, mas vão sendo incorporadas e se integrando, cujo sentido flui e reflui, trazendo inúmeras e novas possibilidades para as relações da criança com o outro e com o mundo físico dos objetos.

Também Erikson (1976, p. 91) faz referência ao conflito, formulado sob a noção de crise no livro **Identidade, juventude e crise**:

Apresentarei o crescimento humano do ponto de vista dos conflitos, internos e externos, que a personalidade vital suporta, ressurgindo de cada crise com um sentimento maior de unidade interior, um aumento de bom juízo e um incremento na capacidade de agir bem, de acordo com os seus próprios padrões e aqueles padrões adotados pelas pessoas que são significativas para ela.

Na perspectiva de Erikson (1976), Desenvolvimento psicossocial é sinônimo de desenvolvimento da personalidade e decorre ao longo de **oito estágios** no desenvolvimento humano, desde o nascimento até a velhice, que, em seu conjunto, constituem o que chama ciclo vital

As oito idades do homem são reconhecidas pelo autor como conflitos entre: 1 confiança x desconfiança; 2 autonomia x vergonha; 3 iniciativa x culpa; 4 produtividade x inferioridade; 5 identidade x confusão de papéis; 6 intimidade x isolamento; 7 criação x estagnação e 8 sabedoria x desesperança.

Ressalta-se que cada estágio corresponde à formação de um aspecto particular da personalidade e, no decorrer desses períodos, há crises ou conflitos que o indivíduo vive, exigindo uma superação para que chegue ao estágio seguinte. Os conflitos podem ser

resolvidos de maneira positiva ou negativa.

Os resultados positivos trazem ganhos psicológicos, emocionais e sociais, conferindo ao sujeito equilíbrio mental e capacidade de bom relacionamento social. Os resultados negativos evocam um sentimento de desajuste e tenderá a desenvolver sentimentos de ansiedade e de fracasso. No entanto, em fases posteriores, a pessoa pode passar por vivências que lhe refaçam o equilíbrio e o compensem, permitindo a reconstrução de seu autoconceito. As duas vertentes são vitais, mas, para o desenvolvimento, é fundamental a predominância dos resultados positivos (ERIKSON, 1976).

Assim, se há predominância positiva no decorrer das oito fases do desenvolvimento, no primeiro estágio, por exemplo, a criança desenvolve a confiança e adquire a virtude da esperança. Ela tem confiança de que os pais têm a situação sob controle e tem a esperança de que, mais cedo ou mais tarde, tudo se resolverá.

No segundo estágio, a criança passa a ter controle de suas necessidades fisiológicas e responde por sua higiene pessoal. Como resultado dessa crise, pode adquirir autonomia, confiança e liberdade para tentar novas experiências.

No terceiro estágio, a criança começa a identificar as diferenças sexuais e passa a perceber os papéis desempenhados por mulheres e homens em sua cultura. A dimensão social que surge nesse estágio tem, em um dos pólos, a iniciativa e, no outro, a culpa. Por conseguinte, se sua curiosidade “sexual” intelectual e natural for estimulada, poderá desenvolver a iniciativa de explorar novas situações e de buscar novos conhecimentos.

No quarto estágio, a criança dedica suas energias ao aprendizado escolar e social dentro da sociedade em que vive, o que exigirá maior sociabilidade, trabalho em conjunto, cooperação, entre outras habilidades necessárias na cultura cotidiana. Erikson (1976) afirma que a dimensão psicossocial positiva que emerge durante esse período é a produtividade.

Quando a criança chega à adolescência, passa pela crise de identidade *versus* confusão de papéis, sendo esse o quinto estágio. Esta é a fase da formação da "identidade do ego", que significa, para o jovem, saber quem é e como se encaixa no resto da sociedade. O jovem experimenta uma série de desafios que envolvem suas atitudes para consigo, com seus amigos, com pessoas do sexo oposto, amores e a busca de uma carreira e de profissionalização. Erikson (1976) crê que a nova dimensão interpessoal, a qual emerge durante esse período, tem relação com um sentimento de identidade pessoal, na extremidade positiva, isto na medida em que as pessoas à sua volta ajudam na resolução de suas questões.

O sexto estágio, início da vida adulta, refere-se ao indivíduo que, tendo ultrapassado as questões básicas de seu problema de identidade, pode, em torno da construção de relações

profundas e duradouras, vivenciar momentos de grande intimidade e entrega afetiva. Ele pode mover-se em direção a questões de relacionamento com os outros, como relacionamentos íntimos, de amizade, amor, intimidade sexual e, até mesmo, de intimidade consigo mesmo. A superação da crise é atingir a intimidade, em contraposição ao isolamento.

No sétimo estágio, ou seja, o estágio da idade adulta (dos 25 aos 55 anos), a predominância positiva resulta em uma tendência para a geratividade, ou seja, as pessoas apresentam determinados comportamentos que aumentam sua competência em papéis de liderança, ensino, invenções, atividades sociais, e em deixar uma contribuição para o bem-estar das futuras gerações.

O oitavo e último estágio, na figuração de Erikson (1976), corresponde à velhice, ao período em que os principais esforços do indivíduo aproximam-se do fim e há tempo para a reflexão. Se o envelhecimento ocorre com sentimento de produtividade e valorização do que foi vivido, sem arrependimentos e lamentações sobre oportunidades perdidas ou erros cometidos, haverá integridade e ganhos, do contrário, um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de começar de novo trará tristeza e desesperança.

Em todas as fases, as crises ou conflitos podem trazer ganhos significativos, isso ocorre porque a personalidade vai se reestruturando e se reformulando de acordo com as experiências vividas, enquanto a pessoa vai se adaptando a seus sucessos e fracassos de acordo com sua vivência do conflito.

Muito embora essas abordagens teóricas não abranjam todas as possibilidades de análises dos conflitos entre as crianças, as ideias de Wallon (1995) e Erikson (1976) possibilitam a compreensão do conflito numa perspectiva dinâmica, transformadora, que rompe com a visão que o percebe de forma negativa, como um “mal”, avesso às possibilidades de desenvolvimento da criança.

Para os referidos autores, os conflitos ou as crises são propulsores ou estimuladores do desenvolvimento, trazendo em si as marcas do movimento dialético, das rupturas, dos retrocessos e dos avanços pertencentes ao próprio campo do crescimento humano. Desse modo, é possível avaliar que o conflito é algo inacabável, imponderável e presente no processo do desenvolvimento das pessoas.

Sob esse ponto de vista, é possível questionar, por exemplo, quando participantes ou observadores externos avaliam as relações que envolvem algum tipo de conflito entre as crianças como completamente negativas. Com base na crença de que é possível intervir de forma a reduzir os níveis de conflito, ou mesmo encerrar o conflito existente, deixa sem análise o fato de que conflitos não são, necessariamente, violentos e que podem ser um

ingrediente do desenvolvimento. Também o conflito pode estar relacionado com outros aspectos, inclusive como forma de comunicação e interação entre as crianças.

2.2 CONFLITO, AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA

Considera-se fundamental apresentar alguns esclarecimentos quanto ao vocábulo “conflito”, diferenciando-o dos termos “violência” e “agressividade”, pois, à primeira vista, pode haver uma equiparação entre eles.

Alguns pesquisadores que estudam o espaço escolar tendem a conceituar a agressividade como um comportamento intencional de produzir dano a outra pessoa, incluindo-a numa perspectiva mais abrangente, denominada comportamento antissocial.

No entanto, é importante destacar que o entendimento do conflito diferencia-se tanto da agressividade quanto da violência, embora possam estar muito próximos. Para Freire (2003, p. 62), a violência é um artefato da cultura e não seu artífice: “Ela é uma particularidade do viver social, um tipo de negociação, que através do emprego da força ou da agressividade, visa encontrar soluções para conflitos que não se deixam resolver pelo diálogo e pela cooperação.” O autor pontua três questões para diferenciar agressividade da violência e, com base em Bettelheim, comenta primeiro que a agressividade não está relacionada simplesmente com o bem ou mal. No que diz respeito à agressividade da criança (recém-nascido), esclarece que:

A agressividade do recém-nascido não é boa nem má, não é moral nem imoral e, acrescentaríamos nós, não é violenta nem não violenta, porque está, simplesmente aquém ou além do bem e do mal. A um ser que ainda não entrou no mundo dos valores culturais, não cabe aplicar julgamentos valorativos de condutas (Ibid., p. 40).

O autor prossegue com a seguinte afirmação: é a mãe que devolverá ao bebê o sentido de “maldade” ou inocuidade de sua agressividade, sendo o ambiente humano que qualifica humanamente o instinto, tornando-o um desejo dirigido a um objeto, transformando-o em bom ou mau.

O segundo ponto trata da agressividade não como manifestação do instinto, mas da

manifestação agressiva sem desejo de destruição. Para essa argumentação, traz exemplos das sociedades etnológicas que praticam rituais como a subincisão, a supraincisão⁴, a castração ritual e a circuncisão, ressaltando que definir essas cerimônias como cruéis, em vez de dolorosas, é abandonar o quadro de referência das pessoas que as praticam.

Na sociedade brasileira, em analogia, apresenta-se o caso da cirurgia plástica, que ninguém vê como um ato cruel, no qual a própria dor parece diminuída pelo desejo com que se espera a operação. Não percebendo no cirurgião ou no sacerdote um desejo de destruição, as pessoas não sentem a agressão corporal como violenta (FREIRE, 2003).

O terceiro motivo pelo qual julga impropriedade a associação da violência à agressividade é o equívoco da naturalização da violência que, equiparada a um instinto, acaba sendo trivializada, banalizada, o que faz admitir e aceitar sua existência. Freire (Ibid. p. 44) afirma: “Resignado à ideia, inculcada pela repetição do jargão de que somos instintivamente violentos, o homem curva-se ao destino e acaba por admitir a existência da violência, como admite a certeza da morte.”

No livro **Atos de significação**, Bruner (1997), para o qual a cultura deve ser o conceito central da psicologia, pondera que a cultura humana não é necessariamente benigna, nem notavelmente maligna ao dar respostas aos problemas, apesar de sua inventividade generativa. Logo em seguida afirma: “Ainda é costumeiro, ao modo de antigas tradições, incriminar a natureza humana pelas falhas da cultura humana, atribuindo-as aos instintos, ao pecado original ou seja lá o que for” (Ibid., p. 30).

Retomando a questão da agressividade, assinala-se que esta é utilizada pela violência, mas é diferente dela. Freire (2003. p. 43) ressalta que nem todas as expressões de agressividade humana são, necessariamente, violentas, porque a violência implica utilizar a agressividade de maneira destrutiva: “o que tentamos mostrar é que não existe violência sem desejo de destruição, comandando a ação agressiva e, em consequência, que violência não é uma propriedade do instinto.”

Esse desejo da destruição, ainda segundo Freire (2003, p. 39), é uma qualidade especificamente humana, pois o animal não deseja, ele necessita, sendo seu objeto fixo, biologicamente determinado: “É porque o sujeito violentado (ou observador externo à situação) percebe no sujeito violentador o desejo de destruição (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a ação agressiva ganha o significado de ação violenta.” De outra forma,

⁴ Intervenções cirúrgicas praticadas frequentemente nas nações islâmicas da África e do Médio Oriente que restringem e reduzem diretamente a capacidade das mulheres para experienciar gratificação sexual nas relações sexuais.

prossegue o autor, quando a ação agressiva não exprime um desejo de destruição, não é traduzida nem pelo sujeito, nem pelo agente, nem pelo observador como uma ação violenta.

Pode-se afirmar então, a partir das considerações de Freire (2003), que o caráter marcante da violência é o desejo de causar mal, fazer o outro sofrer com o emprego deliberado da agressividade. Assim, falar de violência é falar de uma intenção de destruir. A agressividade, ao contrário da violência, inscreve-se dentro do próprio processo de construção da subjetividade.

Desse modo, cabe acrescentar o sentido de violência utilizado por Lucinda, Nascimento e Candau (1999, p. 20): “a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo a ação situar-se no plano físico, psicológico ou ético.”

No campo da educação, o estudo da violência tem ocupado espaço considerável e a preocupação com o tema permeia hoje as discussões acadêmicas e cotidianas mundiais. O livro de Debarbieux e Blaya (2002), intitulado **Violência nas escolas e políticas públicas**, traz o relato de pesquisas importantes apresentadas na Conferência Mundial sobre Violência e Políticas Públicas, mostrando que o estudo da questão da violência tem sido preocupação na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, evidenciando que esse tema não é privilégio dos países emergentes.

A violência nas escolas brasileiras, descrita pelo estudo de Abramovay e Rua (2002), retrata que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a interseção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem sócio-espacial, religião, escolaridade dos pais, *status* socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões).

A questão da violência nas escolas, na visão das autoras, preocupa porque afeta de modo direto agressores, vítimas e testemunhas dessa violência e, principalmente, porque a escola deixa de ser representada como lugar seguro de integração social, de socialização, enfim, deixa de ser o espaço resguardado para se tornar cenário de ocorrências violentas. Cumpre ressaltar que a disseminação da violência no âmbito escolar contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser, como veículo, por excelência, do exercício e da aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo.

Lucinda Nascimento e Candau (1999) destacam algumas formas de violência na escola: a interferência de grupos externos, a depredação escolar, as brigas e agressões entre os alunos, as agressões entre alunos e adultos e a violência familiar.

Os atos agressivos que tendem à destruição do outro, seja moral ou psicologicamente, podem ser enquadrados como violência, o que leva a crer num grande espectro de situações vividas como violentas na escola e em seu entorno.

Diferente da violência, os conflitos se colocam como desafios cotidianos e permeiam a relação pedagógica da escola em diversas instâncias e graus: seja entre professores, entre professores e diretores, entre professores e alunos, entre os próprios alunos, etc.

Nota-se que, no espaço da escola, a prevalência da cultura da verdade do adulto e talvez o receio da instalação da violência torna bastante comum a opinião de que crises e conflitos sejam situações ruins e que devam ser evitados a qualquer custo. Essas visões permitem a construção de metodologias da punição, da expulsão, que se rebatem com vandalismo, desistência e com a violência de fato.

No entanto, é importante compreender que desavenças, opiniões divergentes, crises e conflitos sempre existirão e fazem parte das relações humanas, e que nem sempre harmonia significa ausência de conflitos, e nem sempre estes são o resultado de disputa de interesses inconciliáveis. Os conflitos interpessoais, a indisciplina, a rivalidade entre grupos, o *bullying*⁵ e o vandalismo podem desencadear expressões de violência na escola, temas sérios que estão sendo e precisam, continuamente, serem investigados por pesquisadores da educação. No entanto, como já visto, é preciso considerar que, embora possam caminhar lado a lado, nem todos os conflitos são desencadeadores de atos violentos, como esclarece Leme (2004, p. 2):

[...] os conflitos interpessoais, aqui entendidos como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, etc, e que são desencadeadoras de afeto negativo, podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo, justamente, dos recursos cognitivos e afetivos envolvidos e dos contextos sociais em que ocorrem.

A pesquisadora utilizou o instrumento de avaliação desenvolvido por Deluty (1979)

⁵ Com base em Carvalhosa, Lima e Matos. (2001), pode-se pensar em *bullying* quando um aluno está sendo provocado/vitimado, quando ele ou ela está exposto (a), repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de uma ou mais pessoas. Esta ação negativa acontece quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa. Essa repetida intimidação pode ser física, verbal, psicológica e/ou sexual, conduzida por um indivíduo – o provocador ou agressor – ou por um grupo, e o alvo do *bullying* pode também ser um indivíduo – a vítima – ou um grupo. O *bullying* é caracterizado pelos seguintes critérios: (i) a intencionalidade do comportamento, isto é, provocar mal-estar e ganhar controle sobre outra pessoa; (ii) o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo, isto é, não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crônico e regular; (iii) um desequilíbrio de poder em que normalmente os agressores vêem as suas vítimas como alvo fácil.

para avaliar e comparar três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais descritas como: agressivas, submissas e assertivas. Na agressiva, há intenção de causar prejuízo ao outro, aliada à expectativa de que tal objetivo será atingido (ataque físico). A submissa caracteriza-se pelo não enfrentamento da situação, por meio da fuga ou esquivas da mesma. Muitas vezes, o comportamento submisso é motivado pelo medo do confronto, constituindo, assim, o verso da agressividade. A tendência assertiva caracteriza-se como a agressiva pelo enfrentamento da situação de conflito. Ela é evidenciada em comportamentos explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, sem, contudo, apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios.

Leme (2006, p. 124) pondera, no entanto, que se, por um lado, as reações aos conflitos assim definidas facilitam a pesquisa e a intervenção, por outro, tornam os comportamentos esquemáticos, dando menor espaço às ambiguidades que misturam duas estratégias.

Desse modo, parece mais adequado considerar o conflito conforme Carvalho (2006, p. 121): “manifestação de interesses diferentes ou contrários nos quais um dos lados procura superar a resistência do outro lado, visando à realização de seu interesse, quer através da cooptação e convencimento, quer pela anulação do interesse do outro.” Com base no exposto, pode-se afirmar que, numa situação de conflito entre as crianças que jogam, brincam, por exemplo, há discordância entre seus pares, ou seja, há o desejo de se fazer alguma coisa, mas encontra-se resistência por parte de outro para atingir seu objetivo.

O entendimento do conflito, a partir de quadros teóricos distintos, pode ser analisado em pesquisas que tratam do tema. Esses trabalhos apresentam diferentes enfoques e quadros teóricos, e alguns propõem alternativas para o trabalho com os alunos como os de Sastre e Moreno (2002), Vinyamata (2005) e Callado (2004).

Na obra **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**, Sastre e Moreno (2002) esclarecem que há uma defasagem entre o conhecimento emocional e o conhecimento das matérias curriculares nas escolas, tendo-se a falsa ideia de que cognição e emoção não devam ser trabalhadas no mesmo âmbito. As autoras argumentam, ao contrário, que as emoções e os sentimentos humanos precisam ser levados em consideração sempre que surgem conflitos na escola, ou seja, aprender a compreender os próprios sentimentos e os sentimentos dos outros deveria ser uma disciplina tão significativa no currículo quanto as outras:

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações

peçoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (SASTRE; MORENO, 2002, p. 19).

Para as autoras, a aprendizagem da resolução de conflitos, levando-se em conta os recursos emocionais, mentais e intelectuais, poderá conduzir a formas de convivência mais satisfatórias e à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

No artigo intitulado “O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças”, Sager e Sperg (1998) descrevem o estudo em que foram investigados 77 episódios de conflito, envolvendo 18 crianças de 3 a 4 anos de uma pré-escola pública de Porto Alegre, para o qual os critérios de escolha da classe foram: a idade das crianças e a disponibilidade de materiais e brinquedos na sala e no pátio. Na pesquisa, o conflito foi definido como incompatibilidade de comportamento entre duas crianças e foram agregadas a essa definição as objeções verbais, através de negações (não, para, etc.).

Considerou-se o gênero das crianças, o contexto em que aconteciam os conflitos (pátio ou sala), os tipos de brinquedos e brincadeiras presentes nos episódios de conflito, sendo que todos os episódios de conflito foram observados durante as atividades de brincadeiras livres.

As conclusões dos autores indicam que o gênero das crianças e o contexto no qual brincavam tiveram grande importância na maneira como as crianças interagiram e entraram em conflito:

Os conflitos envolvendo brincadeiras simbólicas ocorreram mais na sala de aula e entre meninos, enquanto meninas conflitaram mais quando brincavam com jogos de acoplagem. Grupos formados por meninos e meninas conflitaram mais quando a brincadeira envolvia regras. Brinquedos orientados para adultos relacionaram-se mais com conflitos quando os grupos eram mistos, enquanto brinquedos orientados para crianças, quando os grupos eram formados somente por meninos. No caso das meninas nenhuma associação foi evidenciada ao tipo de brinquedo (SAGER; SPERG, 1998, p. 1).

No artigo intitulado “Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental”, Cruz e Carvalho (2006) relatam a pesquisa etnográfica realizada em 2001, em uma escola pública de São Paulo. O recreio foi o *locus* principal da observação das interações infantis, entre crianças de 7 a 10 anos, focalizando as interações conflituosas entre os sexos.

Considera-se relevante a articulação do conceito de conflito a significados simultaneamente lúdicos e de agressividade, compreendendo-os com o termo “jogos de gênero”, que se configura como modos possíveis de sociabilidade nas relações entre meninos e meninas.

Embora observássemos nos recreios inúmeros conflitos de oposição, que de modo sintético definimos como busca de distanciamento físico e de rompimento, com graus variáveis de agressividade que poderiam culminar em violência, chamou-nos a atenção o fato de que, na maioria das interações que envolviam meninos versus meninas, predominava uma mescla de agressividade com elementos lúdicos, com intuito de aproximação (CRUZ; CARVALHO, 2006, p. 120).

A ideia do conflito como mecanismo de aproximação mostra a tentativa de se aproximar do outro, que sentia prazer em fazer de conta que estava sendo incomodado, pois esse era o papel que lhe competia na brincadeira. Esta aproximação conflituosa provinha da necessidade de as crianças re-equacionarem as relações de gênero no interior daquela cultura escolar.

As ações de aproximação conflituosa entre meninos e meninas foram caracterizadas pelas autoras como:

- a) atividades turbulentas (como correrias, pega-pegas e perseguições);
- b) episódios de invasão (em que crianças de um sexo invadiam os espaços e as brincadeiras em desenvolvimento por um grupo de outro sexo);
- c) provocações verbais ou físicas, que incluíam os xingamentos proferidos pelos meninos e os tapas das garotas contra eles.

Com base nas pesquisas descritas, reconhece-se que os conflitos tanto podem acentuar desacordos e favorecer a instalação da violência, quanto podem ser ocasião de aumento dos vínculos sociais, potencializando a resolução dos problemas de modo pacífico e a recusa total à violência.

Entende-se que a compreensão do enfrentamento de conflitos de forma diferenciada,

ampla e relacional, indica a necessidade de apreendê-la a partir dos contextos e das situações em que se manifesta. O conflito, embora cotidiano e universal, estabelece-se em um campo específico e em torno de um ambiente por si só constituído. Nesse olhar particular, as atenções estão voltadas para as relações entre os alunos que jogam durante as aulas de Educação Física, lembrando que, nesse tempo, brincam, discutem, riem, choram, brigam e entram em conflito constantemente.

2.3 CONFLITO E JOGO

A singularidade do contexto de jogo em aulas de Educação Física e a possibilidade de análise dos conflitos é objeto de reflexão de inúmeras situações. Significa, por exemplo, que em um ambiente no qual as interações sociais entre os pares são favorecidas, em que as crianças tomam decisões, realizam atividades diversificadas e, com muito movimento, trabalham em grupos, fazem escolhas, há bem mais situações de conflitos do que nos espaços onde os alunos interagem pouco.

Na sala de aula, na qual frequentemente é exigido dos alunos ficarem a maior parte do tempo em silêncio, diante de uma desavença entre as crianças, o professor procura intervir rapidamente, tentando resolver o problema, tomando para si o conflito, dizendo o que devem fazer para solucioná-lo e, não raro, utilizam-se de punições, como tirar algo que dá prazer à criança (aulas de Educação Física e o recreio).

Nas aulas de Educação Física, torna-se difícil ao professor conter todos os desentendimentos entre as crianças. Acrescenta-se que o jogo, um dos conteúdos mais presentes nessas aulas, pela sua própria caracterização, é campo fértil para as mais diversas formas de manifestações de conflitos, e a interpretação deles, de modo algum, pode ser considerada óbvia.

Para entender a singularidade do conflito no ambiente do jogo, pode-se recorrer à analogia utilizada por Rapoport (1998), quando faz uso do conceito de luta, jogo e debate para descrever tipos de conflito. O autor esclarece, numa luta admite-se que o adversário não deveria ao menos existir, mas, por alguma razão, está ali. Nesse caso, o adversário deve ser eliminado, desaparecer, ou perder seu grau de importância, ou seja, o objetivo de uma luta é fazer mal, destruir, subjugar ou fazer desaparecer o adversário.

No jogo, porém, o adversário passa a exercer um papel essencial, sendo o adversário forte mais valioso do que o oponente fraco e, de certa forma, ambos cooperam no sentido de seguir, absolutamente e sem reservas, as regras do jogo. É o desafio que faz o jogo valer a pena. No jogo, completa Rapoport (1998, p. 14): “o adversário fala a mesma língua, não é visto como um estorvo, mas sim como o reflexo do jogador, cujos interesses podem ser diametralmente opostos, mas que apesar disso existe como ser racional.”

Portanto, a diferença essencial é a de que uma luta pode ser idealizada como imune da racionalidade dos adversários, enquanto que um jogo, ao contrário, é idealizado como uma luta na qual se pressupõe a completa “racionalidade” dos adversários: “(...) enquanto numa luta o objetivo (se houver) é fazer mal ao adversário, num jogo o objetivo é ser mais esperto que o adversário” (Ibid., p. 15).

Já o debate tem como objetivo convencer o adversário, fazê-lo ver as coisas como o debatedor as vê. As técnicas adequadas para as lutas (golpes e ameaças), ou para os jogos (estratagemas), poderão ser utilizadas, mas seu valor será determinado somente pelo resultado final: estará o adversário realmente convencido? Se mantiver constantemente esse objetivo em mente, o debate parece ser um processo muito diferente, tanto da luta quanto do jogo, e a análise desse processo deve conter conceitos diferentes. Nesse sentido, o autor, com base no que é reconhecido como teoria dos jogos⁶, considera o jogo um tipo de conflito, uma oposição que exige parceria e não uma guerra, que estaria enquadrada em um outro tipo de conflito que, assim como na violência, enseja a destruição, a eliminação do outro. Portanto, em essência, conflito é oposição. Mas não se opõe à toa, essa oposição pressupõe o interesse, seja de eliminar, convencer ou ter a companhia do outro.

Bruhns (1993, p. 46) também considera a importância da parceria na definição do jogo e, para isso, diferencia o esporte do jogo. Afirma que partir da similaridade entre ambos é colocar o jogo dentro de certas restrições pré-determinadas, como recordes, medalhas, busca de rendimentos, entre outras: “(...) a competição com o outro, presente em alguns jogos, não se apresenta de forma tão acirrada como no esporte, onde os jogadores mantêm um caráter de compromisso.”

Nessa perspectiva, Bruhns (1993) considera que uma das diferenças entre jogo e desporto é que, no jogo, exige-se um parceiro e, no desporto, um adversário, pois, no desporto, o melhor desempenho para se alcançar vitória transforma a equipe oposta em

⁶ De acordo com Borges (1996), A Teoria de Jogos pode ser definida como a análise matemática formal de situações em que se observa algum tipo de conflito de interesses. Dois ou mais agentes (ou indivíduos) disputam, entre si, algum recurso limitado no ambiente. Os jogadores são assumidos, pela teoria clássica, como *racionais*, o que significa que buscam sempre no jogo a maximização de suas utilidades esperadas.

inimiga/adversária. No jogo, embora haja desejo de vitória, a motivação lúdica e o prazer, muitas vezes, os principais objetivos potencializam a parceria entre seus jogadores.

A partir desse entendimento, a relação conflito e jogo pode se revestir de ricos e complexos significados, por exemplo, a possibilidade da manifestação da agressividade de forma não destrutiva. Alguns jogos que exigem confrontos e combates podem revelar a expressão da agressividade na esfera, denominada por Elias e Dunning (1992) mimética,⁷ ou seja, um tipo de emoção desprovida de perigo. Em suas palavras: “Na excitação séria, não mimética, as pessoas podem perder o autocontrole e tornarem-se uma ameaça, tanto para si próprias como para os outros. A excitação mimética é, na perspectiva social e individual, desprovida de perigo e pode ter um efeito catártico” (Ibid., p. 125).

Desse modo, alguns jogos e práticas de lazer seriam como um refúgio para a expressão de emoções controladas ao longo de um processo de civilização. Jogos de futebol, lutas como a capoeira, judô ou Karatê podem ser cheios de expressão de agressividade, mas garantem ao observador e praticante o não desejo da destruição do outro (faz parte do ritual).

Esta é a sugestão apresentada por Olivier (2000, p. 15), que faz uma proposta pedagógica de transformação das brigas em jogos com regras na escola. A partir do confronto autorizado e socializado, a sua opinião é que é possível utilizar-se das lutas e experimentar o prazer de confrontar-se com o outro sem o uso da violência: “No contexto dos jogos de luta regulamentados, os papéis invertem-se, os parceiros mudam: tornar-se violento e fazer mal seria não mais respeitar o outro e infringir o código, mas seria também correr o risco de expor-se à violência do outro.”

No entanto, é preciso analisar que nem sempre a agressividade é experienciada de modo construtivo nas lutas e nos esportes. Elias e Dunning (1992, p. 331) também esclarecem que confrontos simulados podem se transformar em violência quando se participa demasiado a sério num desporto, devido a pressões sociais ou recompensas financeiras: “Em resultado disso, o nível de tensão pode elevar-se até um ponto em que o equilíbrio entre a rivalidade amigável e hostil se inclina a favor da última.”

Se um jogador pode superar seu oponente, mas sem atacá-lo ou interferir em seu desempenho, o conflito é competição, na acepção de Caillois (1990), que, em sua classificação dos jogos, denomina Agôn a categoria de jogos dominados, fundamentalmente, por atividades competitivas. No entanto, se o espaço “sagrado” do jogo, como apontado por

⁷ O termo mimético, em seu sentido literal, é imitativo. No entanto, é utilizado por Elias e Dunning (1992) num sentido mais profundo e figurado, sendo uma característica comum em todas as atividades de lazer. As emoções miméticas provocam um tipo de tensão agradável de alegria, tristeza, medo, etc., que as pessoas procuram em seus momentos de lazer.

Huizinga (1980), transforma-se em um campo de batalha, o jogo deixa de ser jogo e o conflito se transforma em guerra.

De certo modo, as intercorrências do conflito não são previsíveis, não podem ser determinados antecipadamente, por isso acredita-se que eles devam ser estudados, compreendidos no desenrolar do próprio processo, que é comumente contagiado por diferentes acontecimentos. Não há como negar que conflitos desencadeiam atos violentos no decorrer da experiência do jogo na escola, mas também realçam laços de amizade, defesa de ideias, por conseguinte constitui um tema rico e complexo para esta pesquisa.

Devido a essa complexidade, reitera-se que este trabalho não parte, em primeira instância, para a análise da violência e agressividade, mas tem como ponto de partida os conflitos entre as crianças em situação de jogo e seus possíveis desdobramentos.

Cabe ressaltar, no entanto, que, de alguma forma, a maior compreensão do tema eleito vislumbrará a discussão de formas não violentas de resolução de conflitos entre as crianças, a construção de um espaço onde o preconceito, o desrespeito, a intolerância, enfim, as diversas formas de violência sejam combatidas em prol de uma educação das diferenças e da paz. Entender a raiz dos conflitos nos jogos é necessário para impedir que estes se transformem em potenciais ações violentas.

3 COMUNICAÇÃO E JOGO

Neste capítulo, pretende-se abordar a aproximação entre dois temas-chave da pesquisa: jogo e comunicação. O convite é para que se pense a comunicação no processo de realização do jogo.

Esse diálogo tem como base o quadro teórico dos estudiosos da Escola de Palo Alto, fundada em 1942, nos Estados Unidos, tendo como precursor Gregory Bateson. Os estudos e as ideias dos pesquisadores da Escola de Palo Alto propõem reflexões interessantes nesse campo, já que o conceito de comunicação ultrapassa os limites impostos por uma comunicação antes compreendida como transmissão, ou seja, relacionado apenas à passagem da mensagem de um emissor para um receptor.

Mas, qual é a relação entre comunicação e jogo? A primeira ideia a ser considerada para responder essa questão é que, para os autores de Palo Alto, a comunicação tende a ocupar lugar central nas dinâmicas interativas. Não apenas Bateson, mas outros autores vinculados a essa Escola, tal como Watzlawick, Beavin e Jackson (1993) e Goffman (2007), que expressam essa premissa. Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p. 44) afirmam: “por muito que o indivíduo se esforce é-lhe impossível não comunicar”; já Bateson e Ruesch (1984, p. 17) não hesitam em enfatizar o sentido da relevância da comunicação como matriz das relações humanas:

A essência da mensagem que enviamos aos nossos leitores é que a comunicação é a matriz em que estão pregadas todas as atividades humanas. Na prática da comunicação é o que relaciona os objetos com as pessoas e as pessoas entre si, e falando cientificamente esta inter-relação se entenderá melhor em termos de sistemas de comunicação.

Mas a comunicação está relacionada ao contexto, e Bateson e Ruesch (1984) não imaginam os organismos fora de sua relação com o meio ambiente, local em que se engendram atitudes, comportamentos e no qual não se comunicar torna-se impossível.

Coube ao psiquiatra Paul Watzlawick dar continuidade e aprofundamento a alguns estudos de Bateson. Em relação a ser impossível não comunicar, Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p. 45) esclarecem:

Ora, se está aceito que todo comportamento, numa situação interacional, tem valor de mensagem, isto é, é comunicação, segue-se que, por muito que o indivíduo se esforce é-lhe impossível não comunicar. Atividade ou inatividade, palavra ou silêncio, tudo possui um valor de mensagem, influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações e portanto, também estão comunicando.

Em vista disso, complementam Watzlawick, Beavin e Jackson (1993), não se pode afirmar que a comunicação só acontece quando é intencional ou bem sucedida, isto é, quando ocorre uma compreensão mútua. Para tanto, apresenta o exemplo do comportamento esquizofrênico em que parecerá que a pessoa acometida por esse mal tenta não se comunicar, mas o disparate (o absurdo) o silêncio, o ensimesmamento (concentração), a imobilidade (silêncio corporal) são também formas de comunicação. Enfim, o autor encerra esclarecendo que “não se pode não comunicar” (Ibid., p. 47).

Bateson (1987) chega a afirmar o seguinte: comunicação é comportamento que se realiza na existência, então, assim como ninguém pode não se comportar não pode também deixar de comunicar.

A grande contribuição de Bateson e Ruesch (1984) está no entendimento da comunicação como sistema dinâmico que funciona em reciprocidades, em oposição ao entendimento de um sistema estático, que funciona por meio da lógica linear.

Entende-se que a comunicação, para Bateson e Ruesch (1984), é um processo mais amplo porque envolve diferentes planos e modulações. Como sugere o autor, quando a linguagem verbal indica, por exemplo, “Este é um gato, o gato está no capacho”, tem-se um plano denotativo, mas este precisa ser checado por outros planos que acompanham a fala para ser realmente compreendido, são as formas conotativas, que podem estar dentro da linguagem, como as ironias, ou fora dela, como as expressões corporais e faciais⁸.

Nesse sentido, Bateson e Ruesch (1984) comparam a comunicação a uma orquestra tocando, com diversas vozes, contrariando a antiga imagem da comunicação como uma linha telegráfica. Este novo modelo da comunicação, proposto por Bateson e outros estudiosos de

⁸ A expressão denotativa declara um sentido literal na comunicação, ou seja, o que nomeia coisas. Já a linguagem conotativa exige uma relação entre os envolvidos no processo comunicativo, pois esses devem dominar o sentido do que está sendo enunciado, precisam entender as figurações, as emoções. Bateson mostra como os esquizofrênicos perderam a capacidade de conexão com o plano conotativo, ligam-se apenas ao expresso, por isso são incapazes de perceber adequadamente as mensagens das situações que vivem. As linguagens conotativas assemelham-se às metáforas que possibilitam ver algo como outro algo, que articula uma contradição essencial: a metáfora propõe a validade de algo e ao mesmo tempo a sua não-validade. Quando, por meio da metáfora, afirma-se “A é B”, não se pode confundir com a relação matemática “A = B”, porque, em “A é B”, a metáfora diz: “isto é isto” e, ao mesmo tempo, “isto *não* é isso.” Bateson também utiliza os termos “digital” e “analogico” com sentido semelhante.

Palo Alto, baseia-se na metáfora da orquestra, na qual os músicos fazem sua própria música a partir de códigos comuns que orientam seus comportamentos (seria a partitura). A comunicação concebe-se como um sistema de múltiplos canais nos quais o ser humano participa a todo instante, por meio de seus gestos, de seu olhar, de seu silêncio ou mesmo de sua ausência. Na qualidade de membro de uma certa cultura, faz parte da comunicação, assim como também o músico faz parte da orquestra.

Samain (2001, p. 5), estudioso de Bateson no Brasil, defende que o autor delineou, com esse entendimento, alguns parâmetros de uma nova comunicação, de uma antropologia da comunicação e de uma epistemologia da comunicação:

De Bateson pode-se afirmar, [...], ele não somente delineou os parâmetros de uma “Nova Comunicação”, mas soube plantar os alicerces de uma “Antropologia da Comunicação” e de uma “Epistemologia da Comunicação”. Em outras palavras: o que significa pensar antropológicamente a comunicação humana? Ou, ainda, o que significa, na perspectiva aberta por Bateson, investigar etnograficamente os comportamentos, as situações, os objetos que, numa comunidade, são percebidos como portadores de um valor comunicativo.

Bateson (1985) mostra a natureza paradoxal das formas de comunicação⁹. Isso foi apresentado quando trata da proximidade entre comunicação e jogo, no capítulo intitulado

⁹ Em um de seus inúmeros *Metálogos* - conversas que Bateson desenvolve com sua filha, aborda o tema jogo.

Filha (F): – “Papai, estas conversas são sérias?”

Pai (P): – “Claro que são.”

F: – “Um tipo de jogo que você faz comigo?”

P: – “Deus nos livre, são um tipo de jogo que fazemos juntos.

F: – “Portanto, não são sérios!”

P: – “E se você me dissesse o que você entende por ‘sério’ e ‘jogo’?”

F: – “Bom, quando...eu não sei.”

P: – “Quando o quê?”

F: – “Isso é ... conversas são sérias para mim, mas você está apenas brincando.”

P – “Devagar, devagar. Vejamos o que é bom e o que é ruim com o jogo e o jogar. Em primeiro lugar eu não me importo - não muito - ganhar ou perder. Quando você me pergunta me coloca em uma posição difícil, então certamente eu me esforce um pouco "mais para pensar bem e ver claramente o que quero dizer. Mas não finjo ou preparo armadilhas, não há a tentação de trapacear.”

F – “Esta é a questão . Para você não é um assunto sério: [...] Tratam os jogos como se fosse um assunto sério.”

P – “Mas é um assunto sério.”

F. Não, não é para você não é.

P. Porque eu não quero trapacear?

F. Sim, em parte por isso.

P. Mas você pretende enganar todo o tempo?

F. Não, claro que não.

P. Então o quê?

F. Oh, pai, jamais entenderás nada!

“Uma teoria do jogo e da fantasia”, do livro **Passos para uma ecologia de mente**, no qual procurou assinalar as premissas de certos tipos de comunicação, entre elas “a brincadeira”, “a fantasia”, “a ameaça” e “a ironia”.

Segundo o próprio autor, o primeiro passo que o guiou, na formulação de sua hipótese sobre o jogo/brincadeira aconteceu quando observava dois macacos brincando em um zoológico. Os animais estavam envolvidos em uma sequência interativa que simulava um combate. Informa que, para um observador humano, era claro que aquela sequência, em seu conjunto, não era um combate, do mesmo modo, era claro ao observador que também para os macacos aquilo não era um combate. Para Bateson (1985, p. 207), então, a brincadeira só poderia acontecer se organismos participantes – os macacos – possuísem certo grau de metacomunicação, ou seja, se fossem capazes de transmitir um ao outro a mensagem: “Isto é uma brincadeira”. Isso significa que os macacos assumem o significado de luta e de não-combate. Eles, ao mesmo tempo, mostram a luta e a não luta. O núcleo significativo do jogo é exatamente a convivência de opostos, combate e não-combate. A fronteira do jogo está na dimensão mimética: os dois macacos imitam os combates.

Esse fato foi muito importante para Bateson (1985), o qual chega a afirmar que acreditava na impossibilidade de descobrir mensagens denotativas entre os mamíferos não humanos, mas não imaginava que os dados procedentes dos animais “em brincadeira” exigiriam uma revisão quase total de seu pensamento.

A dentada de brincadeira, entre os macacos, não somente não denota o que denotaria a mordida que representa, como também vai mais além, denotando que a mordida é fictícia. Os animais os quais jogam não só não querem dizer o que estão dizendo, como também se comunicam sobre algo que não existe. Este paradoxo se encontra presente nos sinais trocados dentro do contexto de jogo, da fantasia, da ameaça, etc.

Bateson (1985, p. 207) se propõe a examinar a mensagem: “Isto é um jogo”, informando que ela contém elementos que geram um paradoxo tal como o modelo proposto por Russel ou Epimênides e que poderia ser expressa da seguinte maneira: “as ações a que estamos dedicados agora não denotam o que denotariam aquelas ações em cujo lugar estão.”

No caso dos macacos, a dentada de brincadeira denota a mordida, mas não denota o que seria denotado pela mordida. Tudo o que é dito ou feito dentro do contexto “Isto é um jogo” assume um significado não literal, comunicando sobre qualquer coisa que não existe.

Para Bateson (1985), isso está relacionado com uma questão central na evolução da comunicação, denominou relação mapa-território¹⁰, ou seja, o fato de que uma mensagem – qualquer que seja a sua natureza – não consiste nos objetos que denotam (a palavra gato não pode nos arranhar), tal como no caso do jogo:

Parece que o jogo é um fenômeno no qual as ações do jogo estão relacionadas com, ou denotam, outras ações de não-jogo. Por conseguinte, encontramos no jogo um conjunto de sinais que estão no lugar de outros fatos, e parece por isso, que a evolução do jogo pode ter sido um passo importante na evolução da comunicação (Ibid., p. 208).

Segundo Bateson (1985), poderia-se esperar que a ameaça, o jogo e o histrionismo¹¹ fossem três fenômenos independentes, cada um contribuindo para a discriminação entre mapa e território. No entanto, o autor afirma que análises do comportamento infantil mostram que tal combinação de jogo histriônico, blefe, ameaça em tom de brincadeira, perseguir em brincadeira como resposta à ameaça, e outras condutas semelhantes formam um único complexo de fenômenos. Também fenômenos adultos como jogar por dinheiro e jogar com os riscos têm suas raízes na combinação de ameaça e jogo.

Para exemplificar a complexidade da relação mapa-território, Bateson (1985) discute acerca do ritual dentro do campo, em que está traçada a discriminação entre a ação denotativa e aquilo que deve ser denotado. Cita o exemplo dos estudos antropológicos dos tratados para

¹⁰ A relação mapa-território é descrita por Bateson inspirado em Korzybski (1941). Segundo Bateson (1987), o mapa não é o território, pois em todo pensamento, há uma transformação, uma codificação entre o nome e a coisa nomeada. O **Mapa** é a representação de um **território** e não o **território** em si, não é feito de pedras, terra, etc. A explicação de Bateson é a seguinte: “A distinção entre o nome e a coisa nomeada, ou entre o mapa e o território é talvez de fato feita só pelo hemisfério dominante do cérebro. O hemisfério simbólico e afetivo, normalmente situado do lado direito, é provavelmente incapaz de distinguir o nome da coisa nomeada. Certamente que não está interessado nesta espécie de distinções. Por conseguinte, acontece que certos tipos não racionais de comportamento estão necessariamente presentes na vida humana. Nós possuímos na realidade dois hemisférios e não podemos ignorar este fato. Os dois hemisférios atuam, de fato, numa forma um tanto diferente um do outro e não podemos escapar aos labirintos que esta diferença propõe. Por exemplo, com o hemisfério dominante, nós podemos considerar tal coisa como uma bandeira, como uma espécie de nome do país ou da organização que ela representa. Mas o hemisfério direito não traça esta distinção e considera a bandeira como sacramentalmente idêntica àquilo que representa. Assim o Old Glory encerra os Estados Unidos e se alguém tropeça nele a reação poderá ser violenta. E esta violência não se apaziguará com uma explicação das relações territoriais num mapa. (Afinal, o homem que pisa a bandeira está igualmente a identificá-la com aquilo que representa) Haverá sempre e, necessariamente um grande número de situações, em que a reação não é guiada pela distinção entre o nome e a coisa nomeada (BATESON, 1987, p. 36).

¹¹ Histrionismo: palavra que significa teatralidade. O histrionismo é um comportamento caracterizado por notável dramaticidade. Inclui a risada artificial.

celebrar a paz. Nas Ilhas Adaman, o acordo de paz é sancionado após cada lado receber autorização cerimonial para golpear o outro. Isso mostra a natureza instável do enquadre: “Isto é um jogo”, ou “Isto é um ritual”. A discriminação entre o mapa e o território é sempre passível de se anular, e os golpes rituais usados na cerimônia de paz podem, a qualquer momento, serem confundidos com os golpes reais do combate. Em tal caso, a cerimônia de paz se converte em uma batalha.

Isso leva o autor a reconhecer uma forma mais complexa do jogo, ou seja, o jogo formalizado (*game*), que não está construído sobre a premissa “Isto é um jogo”, mas sim sobre a pergunta: “Isto é um jogo?” Este questionamento traz algumas peculiaridades que permitirão ao jogador compreender as mensagens contraditórias e decidir entre jogar e não jogar.

No livro **Questo é un gioco**, de Bateson (1996), há a descrição de um debate realizado na II conferência da Fundação Macy, ocorrida em 1955, em Princeton, do qual participa Gregory Bateson e outros renomados autores da época, tais como Erik Erikson, Margaret Mead, R. Birdwhistel, Fremont Smith. Estes cientistas debatem sobre o sentido do vocábulo “jogo”, ou, mais particularmente, buscam compreender a mensagem postulada por Bateson (1985): “Isto é um jogo.” Smith mostra que a natureza paradoxal está relacionada com tipos lógicos diferentes¹². O autor relata que a todos nós já aconteceu ver um filhote de cachorro com sua mãe. O filhote pula em volta da mãe e dá pequenas mordidas, e a mãe brinca um pouco com ele. É perfeitamente óbvio, nesse momento, que a mãe e o filhote estejam jogando. Mas, de repente, a mãe o faz entender que já cansou, que já chega, que não quer mais jogar. Há o momento em que a mãe aceita a mensagem “Isto é um jogo” e depois assinala: agora vá embora, isto é quanto eu estou disponível para te conceder. Com frequência, o filhote não aceita a negação da mãe e volta de novo para brincar, até que no final, ele vai embora com um golpe mais forte.

Bateson (1985) assinala duas peculiaridades da brincadeira, quais sejam: (i) as mensagens ou sinais trocados durante a brincadeira são, em certo sentido, não-verdadeiros ou não-intencionados; e (ii) aquilo que é denotado por esses sinais é inexistente. Afirma ainda

¹² A Teoria dos Tipos Lógicos de Russel, na qual se inspirou Bateson, diz que existe uma descontinuidade entre a classe e seus membros. A classe não pode ser um membro de si mesma, nem um de seus membros a classe, pois o conceito utilizado para a classe deriva de um outro nível de abstração – é outro tipo lógico – que o conceito que se utiliza para os membros. No exemplo, todos os enunciados dentro deste marco são falsos: te amo/te odeio é impossível definir a verdade da frase, porque, se “te amo” for verdadeira será falsa e recomeça o circuito. O paradoxo é gerado porque a asserção é um conjunto que contém outro conjunto. Tem-se, aqui, uma impossibilidade lógica: um conjunto A que contém um conjunto B, que contém um conjunto C, que, por sua vez, contém o conjunto A, sem que A, B e C sejam iguais.

que, às vezes, essas duas peculiaridades se combinam estranhamente, como no caso do sonho no qual o sonhador não distingue fantasia de não-fantasia e, se está sonhando que está caindo de um abismo, experimenta uma inexplicável sensação de terror, como se a queda fosse real: “Durante o sonho, quem está sonhando não percebe que está sonhando e durante o jogo é necessário com frequência que se lembre: “Isto é um jogo” (Ibid., p. 213).

Para melhor compreensão da complexidade do jogo, o autor introduz um exemplo que o levará a discutir sobre enquadres e contextos. A sua hipótese é que a mensagem: “Isto é jogo” estabelece um enquadre paradoxal comparável com o paradoxo de Epimênides, que pode assim ser representado no Quadro 1 a seguir:

<p>Todos os enunciados que estão dentro deste marco são falsos</p> <p>TE AMO</p> <p>TE ODEIO</p>
--

Quadro 1 - Representação do paradoxo de Epimênides.

O primeiro enunciado contido no Quadro 1 é uma proposição autocontraditória à própria afirmação. Se o primeiro enunciado é verdadeiro, então tem que ser falso. Se é falso, então tem que ser verdadeiro. Mas o primeiro enunciado inclui todos os outros que estão dentro do enquadre. Por conseguinte, se o primeiro enunciado é verdadeiro, então todos os outros têm que ser falsos e vice-versa.

Bateson (1985) acrescenta como característica do pensamento inconsciente ou “processo primário” que o pensante não consegue discriminar “alguns” de “todos”, e também “não todos” de “nenhum”. Parece que a realização dessas discriminações é feita por meio de processos mentais superiores ou mais conscientes, que servem ao indivíduo não psicótico para corrigir o seu pensamento. Em outras palavras, o autor afirma que o processo primário opera permanentemente e que a validade psicológica do enquadre paradoxal, o qual governa o jogo depende desta parte da mente.

No entanto, isso não significa que o jogo seja simplesmente um fenômeno do processo primário. A discriminação entre “jogo” e “não jogo”, tal como a discriminação entre fantasia e não fantasia, é certamente uma função do processo secundário. No sonho, o sonhador não percebe que está sonhando e, durante o “jogo”, necessita, com frequência ser lembrado: “Isto é um jogo”.

Assim, distinguir o nível lógico do jogo é tomar consciência de que o “jogo” não é um ato, mas uma “classe de atos”. Assim, para que um indivíduo entenda que um ato representa,

na verdade, uma “classe de atos”, é necessário realizar um exercício de abstração superior àquele que seria necessário para a compreensão de um nível lógico primário.

Desse modo, o enquadre do jogo, tal como se emprega aqui, enquanto princípio explicativo, supõe uma combinação especial do processo primário e do secundário. Mas isso guarda relação com o que já foi visto anteriormente, ou seja, que o jogo marca um passo adiante na evolução da comunicação, o passo crucial no descobrimento das relações mapa-território. No processo primário, o mapa e o território se identificam, já no processo secundário, podem discriminar-se. No jogo, identificam-no e discriminam-no (BATESON; RUESCH, 1984). No entanto, o que o autor quer dizer quando afirma que mapa e território, no jogo, são ambos identificados e distinguidos, é que, ao entrarem no jogo, os jogadores estão envolvidos, a ponto de esquecerem que existem mundos fora do jogo. É o envolvimento que pode ocorrer no sonho, no teatro, no cinema, na leitura, na realidade virtual.

Para esclarecer o que significa "enquadre" e a noção relacionada de "contexto", Bateson (1985) esclarece que é necessário insistir primeiro que esses são conceitos psicológicos. O autor discute esse conceito, utilizando dois tipos de analogia: uma mais concreta, relacionada à moldura de um quadro, e outra mais abstrata, relacionada à teoria de conjuntos da matemática. Assim, considerando os diagramas da teoria dos conjuntos, percebe-se um universo maior na interação (considerado enquadre) dentro do qual conjuntos menores (também enquadres) são desenhados.

A multiplicidade de enquadres não representa apenas enquadres dentro de enquadres, mas indica diferentes processos que delimitam um fundo em relação ao qual as figuras podem ser percebidas. Essa discussão sobre enquadres representa a inter-relação complexa e dinâmica de sistemas de mensagens presentes na comunicação humana. Bateson (1985, p. 215) ilustra as funções e os usos dos marcos psicológicos, afirmando que:

- a) Os enquadres psicológicos atuam por exclusão, quer dizer, quando incluímos certas mensagens (ou ações significativas) dentro de um marco, são excluídas certas outras mensagens.
- b) Os enquadres psicológicos atuam por inclusão, quer dizer, ao excluir certas mensagens, são incluídos outros.

Talvez essa forma seja melhor compreendida com a analogia da moldura de um quadro. A moldura que rodeia um quadro, se for considerada como uma mensagem destinada a ordenar e organizar a percepção do contemplador, diz: "Presta atenção ao que está dentro e não te fixes no que está fora". A percepção do fundo tem de ser inibida positivamente e a

percepção da figura (que neste caso é o quadro) tem de ser realçada positivamente, para que haja o enquadre. Para Bateson (1985), o enquadre da gravura diz ao observador que não se deve empregar o mesmo tipo de pensamento ao interpretar a gravura e o papel de parede fora da moldura.

Nesse sentido, um enquadre é metacomunicativo. Qualquer mensagem que, explícita ou implicitamente, defina um enquadre dá ao receptor instruções ou ajudas em sua tentativa de entender as mensagens incluídas no enquadre. O inverso também é verdadeiro. Toda metacomunicação ou mensagem metalinguística define, explícita ou implicitamente, o conjunto de mensagem sobre o qual comunica, isto é, toda mensagem metacomunicativa é ou define um marco psicológico. Isso, por exemplo, é muito evidente no que diz respeito a sinais metacomunicativos tão pequenos como os usados na pontuação de uma mensagem impressa, mas se aplica, igualmente, a mensagens metacomunicativas complexas.

A questão dos enquadres e paradoxos pode ser ilustrada em termos da conduta animal, em que podem ser reconhecidos os seguintes tipos de mensagens:

- a) indícios de humor;
- b) simulação de indícios de humor (o jogo, as ameaças, a atividade histriônica, etc);
- c) discriminação entre indícios de humor e os que se assemelham a ele como a mensagem: “Isto é jogo”. Voltando ao exemplo do jogo entre os macacos, as ações dizem ao receptor que certas dentadas e outras ações significativas não são mensagens do primeiro tipo, mas do terceiro tipo. A mensagem: “Isto é um jogo” estabelece, pois, um marco de referência da classe que pode traçar uma linha divisória entre categorias de tipos lógicos diferentes.

Dessa forma, pode-se afirmar que a capacidade dos participantes dos jogos de entenderem a intenção das mensagens e suas trocas são metacomunicações, que definem o que Bateson (1985) considera enquadre psicológico. São esses “enquadres” que sinalizam o que está acontecendo em certa situação interacional, fazendo com que os participantes tentem, constantemente, descobrir as regras implícitas ou explícitas do que está ocorrendo.

Pode-se concluir, a partir dessas considerações, que os enquadres são como a moldura de um quadro que representa um conjunto de instruções as quais indicam para onde o observador deve dirigir o olhar. Em relação aos conflitos que ocorrem nos jogos e ao que seus participantes precisam fazer para interpretar o que está acontecendo, torna-se necessário filtrar as ambiguidades de uma multiplicidade de possibilidades na dinâmica do jogo.

Julga-se que esses “enquadres”, se não forem bem estabelecidos nos jogos, podem desencadear confrontos, desentendimentos, brigas, mas, de modo circular, podem também ser

o artefato para a compreensão e o avanço na resolução desses conflitos. Dessa forma, a base teórica de Bateson (1985) ajuda compreender o surgimento desses enquadres de conflito, produto das diversas interpretações sobre as funções assumidas pelos componentes do jogo.

Para melhor entendimento dos enquadres no jogo, cinco aspectos serão tratados a seguir: a regra, a relação indivíduo e grupo, a comunicação não verbal, a cooperação e o simbolismo.

3.1 A REGRA

Sobre a regra, é notório que uma característica marcante do jogo é o fato de ser regulamentado. Para que ele aconteça, é necessário haver submissão às regras, uma submissão por escolha. É preciso obedecer aos códigos impostos pelo jogo para quem sabe alcançar a liberdade de entrar e sair do jogo. Essas restrições, em princípio, devem atingir todos os jogadores. Portanto, é preciso compreendê-las e aceitá-las.

Huizinga (1980, p. 14) defende que a regra é fator fundamental para o conceito de jogo, afirmando que: “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito.” Acrescenta que a desobediência a essas regras acarreta “a derrocada do mundo do jogo”, pois, ao acabar o jogo, logo após o apito do juiz, é quebrado o feitiço e recomeça então a vida real. Essas regras podem ser explícitas, implícitas, flexíveis ou rígidas, e, no caso dos jogos coletivos, aparecem como obrigatórias e têm de ser respeitadas por todos os jogadores. Mesmo ao considerar o desejo pela vitória, o jogador, em princípio, deverá sempre respeitar as regras do jogo.

A regra também é destacada por Vigotsky (1991, p. 108), quando afirma que mesmo as brincadeiras imaginárias contêm regras: “a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, ela obedece às regras do comportamento maternal.” Assim, a criança, ao brincar de motorista, por exemplo, tem como referência os motoristas reais que conhece e extrai disso um significado mais geral e abstrato para a categoria “motorista”. Para brincar conforme as regras, é preciso se esforçar para exibir um comportamento do motorista.

Ressalta-se que jogar, no sentido coletivo, significa compartilhar com os demais jogadores um mesmo repertório cultural que inspira tematicamente os jogos; partilhar afinidades no fantasiar, criar e recriar a partir desse repertório cultural comum. Os preceitos e a cultura da

vida cotidiana são a base do jogar, mas o são de uma maneira própria, pois são reestruturados por meio de uma lógica que, muitas vezes, não faz o menor sentido na dimensão cotidiana. E isso oferece a base para pensar a especificidade das regras no jogar infantil.

No entanto, Vigotsky (1991) pondera que há uma transição na evolução da brincadeira, que vai desde uma situação imaginária, com regras ocultas, até um jogo com regras às claras, contendo uma situação imaginária oculta. As situações imaginárias criadas pelas crianças na idade pré-escolar possuem regras de comportamento implícitas, evoluindo para o jogo com regras explícitas e uma situação imaginária implícita com as crianças maiores.

Na brincadeira imaginária, as regras são menos restritivas e muito mais flexíveis que em outros tipos de jogos, como os coletivos focalizados neste trabalho. Nos jogos coletivos, há um conjunto de restrições que devem atingir igualmente os seus jogadores e a opção pelo ingresso no jogo pressupõe a concordância e a sujeição à regra, sendo que isso é uma das dimensões da comunicação. Podem-se diferenciar jogos de baralho pelas suas diferentes regras. Nos mais simples jogos de piques entre as crianças, há sutilezas que os diferenciam.

As regras no jogo podem ser compartilhadas num universo global, como nas competições esportivas mundiais, ou se transformar de um local para outro, como em alguns jogos populares. A universalidade dos jogos não garante a existência de regras imutáveis. Assim, ao ocupar um domínio próprio, o jogo é dotado de flexibilidade, no qual as regras podem ser reproduzidas, criadas ou transformadas.

Jogos antigos e populares, tais como beto, queimada, bolinha de gude, são praticados de formas diferenciadas, dependendo do contexto em que se realizam. A regra dita o que pode ou não ser feito, mas, no jogo, há diversos caminhos a seguir, portanto, é preciso escolhê-los. Ressalta-se também que as regras no jogo devem ser seguidas, mas isso nem sempre acontece. Esses elementos poderão ser analisados e compreendidos tendo o jogo como uma forma de comunicação, no qual a regra delimita a situação. A partir de Bateson e Ruesch (1984), pode-se afirmar que o jogo é uma situação social em que pessoas entram em comunicação interpessoal.

Cabe, no entanto, esclarecer que há distúrbios na comunicação e que, no jogo, eles expressam-se também na incompreensão, no descumprimento e na transformação da regra. Bateson e Ruesch (1984) consideram que os distúrbios da comunicação incluem: (i) Em um nível técnico, enunciados referentes ao instrumento de comunicação, às dimensões da rede e, tanto às implicações funcionais quanto aos aspectos físicos da transmissão e recepção. (ii) Em nível semântico, enunciados referentes à precisão com que as séries de símbolos transmitem o

sentido desejado da mensagem, incluindo as distorções semânticas. (iii) Em um nível de interação, enunciados referentes ao efeito que a transmissão da informação tem sobre a conduta das pessoas quando se objetiva alcançar o efeito desejado.

A regra coloca em sintonia ou descompasso a questão dos papéis. Para os autores, o rótulo que uma pessoa vai colocar em uma situação social depende intimamente não só das regras que governam a situação, como também dos papéis que assumirão os diversos participantes. Através da comunicação com os outros, distribuem mutuamente os papéis e, por meio da mútua exploração, é frequente chegar a um acordo no que se refere à natureza da situação. Na comunicação, o vocábulo “papel” refere-se, especificamente, ao código que se utiliza para interpretar o fluxo de mensagens.

No caso do jogo, as regras estipulam condutas, posições, tempos, espaços, o papel de atacante e de defensor. Nem sempre há acordos, todavia, há negociação de papéis, gerando inúmeros conflitos. É preciso esclarecer que isso, de modo nenhum, impede a comunicação, mas evidencia as diferenças das regras no plano das práticas.

Ainda de acordo com Bateson e Ruesch (1984), toda situação social está governada por regras, explícitas ou implícitas, que podem ter sido criadas ante a urgência momentânea em uma situação especial ou ser o resultado de uma tradição de séculos, como informa Kishimoto (1993) para a qual alguns jogos atravessaram os séculos e, ainda hoje, podem ser vistos na cultura de diversos grupos infantis. Povos antigos brincaram de amarelinha, papagaios e pedrinhas, sendo que tais práticas foram transmitidas através das gerações. Alguns preservaram sua estrutura inicial, outros a modificaram. Estas colocações servem para destacar que, mesmo nos jogos tradicionais, as regras são alteradas de acordo com o contexto em que se inserem.

Bateson e Ruesch (1984) consideram, no contexto da comunicação, as regras como direções que governam o fluxo das mensagens que vai de uma pessoa a outra, dado que as regras são usualmente restritivas, limitam as possibilidades de comunicação entre as pessoas e, sobretudo, limitam a ação das pessoas participantes. As regras também explicam que certas mensagens, em determinados momentos e dirigidas a certas pessoas, não só são admitidas, como também serão impostas penalidades àqueles que as desobedecerem.

Destaca-se que forma semelhante acontece no jogo com suas penalidades. Esta é a razão pela qual, em cada jogo, existem regras e, entre os humanos, em muitos jogos, especialmente os desportivos, há normalmente um árbitro, que tenta manter as regras.

3.2 INDIVÍDUO E GRUPO

A dinâmica da comunicação e, aqui, da relação entre indivíduo e grupo, pode ser entendida por meio do conceito de circularidade. A partir de noções como sistema, Bateson e Ruesch (1984) começam a formular uma teoria geral da comunicação, e, entre outras ideias, postula que nas relações não se pode pensar apenas em “transferência de energia”, pois há muito mais trocas na informação, surgindo, assim, a ideia de circularidade

O conceito de circularidade demonstra a complexidade da comunicação, para a qual não basta a transmissão de A para B de uma mensagem, por meio de um código, através de um canal, mas muito mais trocas e interações. Para o autor, as interações são efetivadas por trocas circulares, que são perpassadas por fatores os quais constituem as diferenças entre as pessoas como seres singulares. Desse modo, na aprendizagem, por exemplo, as interações só se efetivam a partir do estabelecimento de relações mútuas, que pressupõem códigos comuns em interação com os próprios mundos das pessoas nelas envolvidas.

Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p. 41-42) esclarecem o sentido de circularidade:

Enquanto que nas cadeias lineares e progressivas é significativo falar sobre o princípio e o fim de uma cadeia, esses termos são desprovidos de significação em sistemas dotados de circuitos de retroalimentação. Não existe princípio e fim num círculo. Pensar em função de tais sistemas forçamos a abandonar a noção de que, por exemplo, o evento *a* ocorre primeiro e o evento *b* é determinado pela ocorrência de *a*, visto que, pela mesma lógica defeituosa, poder-se-ia afirmar que o evento *b* precede *a*, dependendo donde escolhêssemos, arbitrariamente, romper a continuidade do círculo.

Ao contrário da *teoria funcional*, em que a comunicação é compreendida como uma determinação, uma simples atribuição de A para B (emissor-receptor), na perspectiva de Palo Alto, a comunicação é, sobretudo, relacional, em que os indivíduos participam, são membros e parte constitutiva dessa comunicação e não meros transmissores ou “espectadores” que têm uma função pré-determinada (WINKIN, 1998).

Para Bateson e Ruesch (1984), um intercâmbio de comunicações inicia-se no momento em que as ações de outro indivíduo são percebidas como respostas, ou seja, como evocadas pela mensagem do emissor e logo como um comentário sobre a mensagem – dando a quem enviou a oportunidade de julgar o que a mensagem significou para o receptor. Tal

comunicação sobre a comunicação é difícil, sobretudo porque, usualmente, é mais implícita que explícita, mas deve estar presente para que haja um intercâmbio de mensagens. Os autores acreditam que a percepção da percepção é o sinal de que, entre os participantes, tem-se levado um silencioso acordo, no sentido que se espera mútua influência. Esse mútuo reconhecimento do ingresso no campo da percepção do outro é o que considera ter estabelecido um sistema de comunicação

Algumas pistas dessa comunicação relacional remetem ao texto de Elias e Dunning (1992), quando tratam da parte e do todo. Esses autores afirmam que não se pode compreender uma melodia, examinando cada uma de suas notas separadas, sem relação com as demais. A sua estrutura é das relações com as diferentes notas. Também com a casa, aquilo que se chama estrutura não é a estrutura formada de pedras isoladas, mas o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa: “Esses e muitos fenômenos têm uma coisa em comum [...]: para compreendê-los é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (Ibid., p. 25).

Destaca-se que um ponto visivelmente envolvido na dinâmica da comunicação do jogo é a relação indivíduo e grupo, ou seja, as condutas estabelecidas entre o jogador e seus pares, sendo estes do mesmo time ou não.

Os argumentos de Caillois (1990) são no sentido de que o jogo não é somente distração individual. Existem alguns jogos, principalmente os de destreza, em que não seria surpreendente se os jogadores estivessem jogando sozinhos, como a pipa, o ioiô, o diabolô, já que requerem artefato individual. No entanto, segundo o autor, pronto se cansaria de jogá-los se não houvesse competidores ou espectadores. Os jogadores procuram uns aos outros e se divertem em meio aos que estão com o mesmo objeto, o que geralmente faz surgir um regulamento, adotado de comum acordo, gerando uma competição ou ao menos uma exibição. O autor acrescenta que as diferentes categorias de jogos (*agon*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*) não supõem o isolamento, mas a companhia; contudo, às vezes, trata-se de um círculo restrito, não podendo se multiplicar ao infinito.

A comunicação não se remete apenas ao indivíduo, pois a configuração do jogo mostra uma rede de relações. O jogador ou grupo necessita de seu oponente, de outro jogador e grupo, sem os quais não há jogo. Nos jogos coletivos, essa relação pode acontecer de modo interessante, mostrando estilos diferentes, e isso só pode ser realçado na consideração do outro, antecipando a ação do companheiro do mesmo time ou do time adversário. Uma ação

individual muda toda a dinâmica do jogo, porém, esta só poderá ser criada e analisada no escopo coletivo.

Evidencia-se que as ações individuais e coletivas de um grupo são interdependentes das ações individuais e coletivas do grupo adversário e, ainda, geram um processo de comunicação. Assim, emitir mensagens para o companheiro do mesmo time e ocultá-las do adversário é uma das sofisticadas da comunicação.

No jogo, essa relação pode ser conflituosa, quando as mensagens não são compreendidas ou aceitas. A necessidade de ser o protagonista, ou seja, aquele que marca o ponto, que faz o gol, que rouba a bandeira, geralmente, é motivo de disputa, envolvendo liderança, poder e amizade. Mas isso não se faz sem as regras, pois Caillois (1990) aponta como um dos traços do jogo o fato de ser uma atividade delimitada, ou seja, circunscrita a limites de espaço e tempo. Há espaços próprios para o jogo, qual sejam: o tabuleiro, o ringue, a pista, o palco, entre outros: “Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral, dentro de limites precisos de tempo e lugar” (Ibid., p. 26).

A relação indivíduo e grupo acontece de modo singular no espaço e tempo delimitado do jogo, e esse significado pode mudar a todo instante, pois cada jogada abre espaço para o realinhamento dos sentidos e interações, gera a possibilidade de reelaboração do percurso, das estratégias, de avaliar entre dar o passe ou arriscar o gol. O jogador assume um papel dinâmico dentro do jogo, pois, além de seu papel, ele precisa estar pronto para assumir o papel de qualquer outro jogador envolvido no mesmo jogo. Isto é, para desempenhar seu próprio jogo, ele precisa saber o que cada um dos outros jogadores pode fazer, e também o modo como diversas coisas podem ocorrer.

Espera-se que os conflitos e as discordâncias sejam resolvidos no espaço e tempo do jogo mas estes podem estender-se a outros momentos, ressaltando aspectos pessoais e/ou coletivos, como no caso das torcidas organizadas, que tomam para si o conflito do jogo, gerando, muitas vezes, violência.

É importante refletir, na rede de comunicação que se estabelece no jogo, a complexa dinâmica indivíduo e grupo é um dos desafios na administração dos conflitos entre jogadores. As contradições expressas entre os desejos imediatos – como vencer ou ser o protagonista – e as suas amizades, entre as restrições da regra e a possibilidade de compartilhá-las, entre jogar contra ou com o outro, são motivos de grande conflito entre as crianças.

No sentido exposto, pode-se afirmar que o jogo infantil coletivo pode ser tratado como uma forma de socialização específica, na medida em que a relação indivíduo e grupo proporciona

uma forma de comunicação entre as crianças, os objetos, os animais e os ambientes, além de mobilizar e modificar um grande repertório cultural.

3.3 COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

Bateson e Ruesch (1984, p. 11) deixam claro que a comunicação não se refere apenas à transmissão verbal, explícita e intencional, de uma mensagem, “tal como utilizamos o conceito de comunicação inclui todos os processos através dos quais a gente se influi mutuamente. [...] todas as ações e eventos adquirem aspectos comunicativos tão logo como são percebidos por um ser humano.”

A comunicação se articula pelos processos verbais e não-verbais, o denotativo e o conotativo, que são chamados também por Bateson (1985, p. 399) de digital e analógico: “é porque a linguagem é digital e o cinético e paralinguístico são analógicos” Daí pode-se anunciar a importância da ideia de analógico e digital na comunicação.

Sobre o assunto, Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p. 58) assim se expressam:

O homem é o único organismo conhecido que usa os modos analógico e digital de comunicação. [...] Por um lado, não é possível duvidar de que o homem comunica digitalmente. De fato, a maioria, se não a totalidade de suas realizações civilizadas, seria impensável sem que ele tivesse desenvolvido uma linguagem digital. Isto é particularmente importante para a partilha de informações sobre objetos e para a função de transmissão oportuna de conhecimentos. Entretanto, existe uma vasta área em que confiamos quase exclusivamente na comunicação analógica, com frequência, sem mudanças apreciáveis na herança analógica que nos foi transmitida pelos nossos ancestrais.

Nessa concepção, os humanos, bem como os demais mamíferos, comunicam-se antes por gestos, por posturas corporais, por formas não-verbais. É esse o lado que os animais entendem dos seres humanos e que estes entendem deles, conforme Bateson (1985). O autor alega que os humanos precisam aprender com os demais mamíferos o que seja de fato, comunicação.

Vale lembrar que somente os seres humanos são capazes da linguagem denotativa, no entanto, a comunicação é também um processo analógico, ou seja, ela ocorre em vários níveis

verbais e não-verbais, e, por esse motivo, os humanos se utilizam dos meios não-verbais de postura, gestos, expressões faciais, entonação e contexto para comunicar níveis acima do meramente denotativo. A comunicação não-verbal inclui fenômenos como histrionismo, simulação de amizade, trapaças com o outro, ameaças, falsificações – que podem ocorrer no plano do inconsciente, quando, por exemplo, o desprezo se reveste da timidez. Nos gestos, na entonação da voz ou na expressão do olhar, o inconsciente se mostra plenamente, são essas as manifestações linguísticas mais arcaicas. Assim, os humanos tais quais os demais mamíferos, realizam a comunicação por meio de sinais cinéticos e paralinguísticos: movimento do corpo, tensões involuntárias, expressões faciais, hesitações, mudanças na fala ou no movimento, sobretons da voz e irregularidades da respiração (BATESON, 1985).

Segundo Winkin (1998), dois autores que utilizaram os preceitos de Bateson e realizaram trabalhos sobre a comunicação não-verbal foram Ray Birdwhistell e Erving Goffman. Este chega a fundar a *kinésica*, uma antropologia da gestualidade, estabelecendo, a partir de observações de casais de namorados e de gravações feitas por Bateson, na aldeia de Bali, o preceito de que o comportamento social tem regras e códigos próprios.

Winkin (1998), em seus estudos, cita Bateson o qual esclarece que cada contexto de interação, em diferentes culturas, apresenta significados que são socialmente aceitos. Winkin também apresenta a conclusão dos estudos e experiências de Birdwhistell o qual afirma que não é possível um estudo isolado da gestualidade ou da linguagem, pois elas são categorias integradas e que constituem uma multiplicidade de modos de comunicação, como o tato, o olfato, o espaço e o tempo.

Já Goffman (2007), em sua obra mais conhecida, **A representação do eu na vida cotidiana**, debruçou-se nos estudos das normas sociais que orientam a vida “comum”, a partir de observações de situações de interação cotidianas, como o ato de jogar, de comer, de tratar os doentes num hospital psiquiátrico, entre outros. O próprio autor esclarece seus objetivos quando afirma que:

Das duas formas de comunicação – expressões dadas e expressões emitidas [...] este trabalho levará em conta primordialmente a última, a do tipo mais teatral e contextual, a de natureza não-verbal e presumivelmente não intencional, quer esta comunicação seja arquitetada propositalmente quer não (GOFFMAN, 2007, p. 14).

Desse modo, o autor estuda o comportamento social comparado à encenação teatral, justificando que todo indivíduo, seja qual for sua situação social, apresenta-se diante dos “outros” com estratégias para tentar dominar as impressões que possam ter dele, empregando técnicas para a sustentação de seu desempenho, como um ator em cena. Destaca-se que não é difícil evidenciar aspectos da comunicação não-verbal no processo do jogo, pois este só pode ser compartilhado por meio da adoção de códigos que vão muito além das palavras.

A comunicação não-verbal envolve a ideia de partilhar, de compartilhar e de transferir a informação necessária de acordo com o código estabelecido, porém sem o uso da palavra. No jogo, pode-se afirmar que a comunicação não-verbal exerce fascínio sobre os espectadores e jogadores, definindo estilos, envolvendo todas as manifestações de comportamento não expressas por palavras, como os gestos, as expressões faciais, as orientações. A comunicação não-verbal dá indicação de sentido, podendo reforçar, completar, contradizer, ou até mesmo substituir as ideias verbalizadas.

No jogo de crianças, é possível registrar vários acontecimentos significativos em relação à comunicação não-verbal. A seguir, serão apresentados alguns exemplos dessa comunicação: sair do jogo, às vezes, sem palavras, mexer com o corpo em frente ao opositor, fazer caretas, não sair do lugar, cruzar os braços, olhar, gíngar, esquivar, levantar as mãos pedindo a bola, esconder-se atrás do amigo no jogo da queimada, esconder a bandeira, combinar através dos olhares o que será feito, invadir, infringir, expressar satisfação ou descontentamento.

Knapp (1980), especialista no que se refere às comunicações não-verbais, apresenta uma classificação detalhada da conduta não-verbal dividida em sete áreas, quais sejam: (i) movimento corporal ou cinésica (linguagem do corpo que inclui os gestos e expressões: emblemas, ilustradores, expressões de afeto, reguladores e adaptadores); (ii) características físicas (forma e aparência do corpo); (iii) comportamentos táteis linguagem do toque; (iv) paralinguagem (qualidades vocais e vocalização); (v) proxêmica (uso do espaço pelo Homem); (vi) artefatos; e (vii) o meio ambiente.

Não seria exagerado ilustrar a ênfase que Bateson (1985) confere à comunicação não-verbal, quando afirma que o instrumento de comunicação do homem está composto por: (i) seus órgãos sensoriais, os receptores; (ii) seus órgãos efetores, os transmissores; (iii) seu centro de comunicação, o lugar de origem e destino das mensagens, (iv) as restantes partes do corpo, que protegem os aparatos para a comunicação.

Desse modo, percebe-se que, por meio dos gestos, pode-se identificar um jogo, ou mesmo aprender a jogá-lo. Os gestos podem-se tornar uma espécie de rito/ritual. Mas

também, por intermédio dos gestos, podem-se intensificar os conflitos, instigar a violência, potencializar a existência do *bullying* – quando, por exemplo, crianças negam ficar ao lado de outra, desprezada pela aparência, quando negam darem-se as mãos numa brincadeira de roda, quando há desprezo no olhar para com a atitude do outro, o que indica comunicação por meio do olfato, do olhar, do tato.

3.4 COOPERAÇÃO

A partir da criação do conceito de *cismogênese*,¹³ Bateson (1987) defende dois tipos de interações: simétricas (em que as ações se realizam num mesmo fluxo) e complementares (em que as ações ocorrem em vários níveis). O conceito de interação complementar revoluciona a teoria de que o emissor tem pleno controle sobre o receptor. Contribui com os estudos em recepção, mostrando que o receptor tem poder de fazer seus próprios vínculos.

Bateson e Ruesch (1984) distinguem uma cismogênese simétrica – em que os interagentes respondem ao dom pelo dom, à violência pela violência – de uma cismogênese complementar, em que os parceiros se afundam cada vez mais em papéis do tipo dominação/submissão ou exibicionismo/voyerismo.

No desenvolvimento desse conceito, o autor enfatiza o caráter recíproco que marca os comportamentos no processo de interação entre indivíduos ou grupos, nos quais os comportamentos se definem mutuamente. Nesse sentido, o processo de cismogênese tem sua singularidade no fato de desenvolver-se por reações e alimentações mútuas: a ação de A desencadeia uma resposta em B que, por sua vez, desencadeia uma reação ainda mais radical de A, e assim sucessivamente:

¹³ Segundo Machado (2005, p.127), o conceito de “cismogênese” foi cunhado por Bateson em consideração a certos “comportamentos” observados na cultura Iatmul, um povo que vive em Nova Guiné, às margens do rio Sepik, estudado por ele no começo dos anos 1930. O comportamento litigioso dos Iatmul chamou a atenção de Bateson, que ficou interessado nos aspectos da personalidade agressiva dos Iatmul e na dinâmica de comunicação que processava as constantes “desavenças” (diferenças) entre os grupos dessa cultura. Desse modo, Bateson desenvolveu um modelo para entender a dinâmica das interações sociais. Dentro de alguns tipos de interação, aparecia uma progressiva diferenciação entre os grupos, e mesmo entre os indivíduos. A esse tipo de interação ele deu o nome de “cismogênese”: “A cismogênese tem como essência as interações que incrementam as diferenciações, as rivalidades e os antagonismos.”

No meu próprio trabalho com a tribo Iatmul (...) descobri que diversas relações entre grupos e entre diversos tipos de parentelas se caracterizavam por interações de comportamento do gênero desta: quanto mais A manifestava um determinado comportamento, maiores eram as possibilidades de B manifestar o mesmo comportamento. A estas eu chamo de interações simétricas. Duma forma oposta, existiam também interações estilizadas através das quais o comportamento de B era diferente mas complementar ao de A. Em qualquer dos casos, estavam potencialmente submetidas a uma escala progressiva, a que eu chamo schismogenesis (BATESON, 1987, p. 99).

Watzlawick, Beavin e Jackson (1993, p. 63) acrescentam um terceiro tipo de relação, a metacomplementaridade, “em que A deixa ou força B a encarregar-se dele [...] a pseudosimetria em que A deixa ou força B a ser simétrico.”

Outro aspecto significativo no pensamento de Bateson (1985), para se discutir a questão da cooperação, é a afirmação: “A base de tudo realizado pelo homem está na sua habilidade para comunicar-se, que é o fundamento sobre o qual se assenta a cooperação” (Ibid., p. 36).

Autores vinculados à Educação Física, tais como Soler (2003) e Correia (2006), propõem, como maneira de amenizar os conflitos nos jogos, a adoção de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, ou seja, aqueles que não envolvam disputas entre as crianças. Entendem que jogos competitivos incentivam práticas individualistas e excludentes, por isso devem ser amenizados ou eliminados das aulas de Educação Física.

Entendendo-se a inter-relação jogo e comunicação, levando-se em conta, por exemplo, o conceito de circularidade proposto por Bateson (1985), é possível ampliar a noção de cooperação, no sentido de percebê-la também em jogos que exigem confronto.

Elias e Dunning (1992, p. 18-19), que estudaram o esporte e o lazer, mostram que “a competição e a cooperação, o conflito e a harmonia, que parecem ser, segundo a lógica e os valores correntes, alternativas que se excluem mutuamente [...], possuem uma interdependência evidente e muito complexa.” Assim, a partir dessa reflexão, pode-se questionar: a cooperação é meramente um pólo oposto da competição? Os jogos intitulados cooperativos são capazes de promover, entre seus jogadores, atitudes cooperativas que extrapolem o tempo de jogo? Qual a natureza da cooperação na competição e qual a relação com a pedagogização dos conflitos nos jogos?

É preciso voltar a Bateson e Ruesch (1984) para aprofundar a questão da cooperação e comunicação. Em relação à comunicação interpessoal (realizada entre duas ou mais pessoas), o autor defende que ela se caracteriza pela percepção consciente ou inconsciente de certas

ações expressivas por parte de outras pessoas; pela observação respectiva de que tais ações expressivas foram percebidas pelos outros e, ainda, que a percepção de que se é percebido é um fato que influi profundamente e muda a conduta humana.

O autor não hesita em afirmar que a comunicação facilita a especialização, a diferenciação e a maturação do indivíduo. No processo de maturação, a confiança depositada na proteção e nas ações corretivas dos outros é, gradualmente, substituída por uma interdependência entre os pares, dada em termos de comunicação. Nesse sentido, pode-se entender que a cooperação pode ser experimentada em um processo de comunicação, mais do que na eliminação da competição. O autor afirma, ainda, que o homem não vive só, pois está rodeado de parentes, companheiros e busca a companhia de seus pares. No grupo, as experiências perigosas podem ser compartilhadas e assim podem-se dominar as situações adversas. Qualquer que seja a motivação que o leve a compartilhar, evitar, vencer ou destruir, sempre necessita dos outros. Também no jogo não se está só, busca-se a companhia do outro para jogar, busca-se o jogo para se ampliar o círculo de companhias.

3.5 SIMBOLISMO E CULTURA

É importante esclarecer que, no jogo, não há um processo mecânico da comunicação, mas relações da comunicação contextualizada, que lidam com as significações. Dessa forma, torna-se fundamental o diálogo com Bruner (1997, 2001), que tem como perspectiva a psicologia cultural.¹⁴

No livro **Atos de significação**, Bruner (1997) discute o seu tema principal: a natureza e a modelagem cultural da criação de significado, bem como lugar central que esta ocupa na ação humana. O autor argumenta que a revolução cognitiva tem sido incapaz de revelar os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais de alcance muito limitado, sendo necessário que a psicologia volte a considerar, de fato, o papel da cultura na formação da linguagem e dos pensamentos dos seres humanos.

¹⁴ O próprio Bruner (1997, p. 101), no livro **Atos de significação** esclarece as nuances da Psicologia Cultural: “Parece-me que uma Psicologia Cultural impõe duas exigências intimamente relacionadas com o estudo do si-mesmo. Uma delas é que tais estudos devem focalizar os *significados* em cujos termos o si-mesmo é definido *tanto* pelo indivíduo *como* pela cultura na qual ele participa. Porém, isso não é suficiente para que entendamos como um si-mesmo é negociado, pois o si-mesmo não é simples resultado da reflexão contemplativa. A segunda exigência, então, está em sintonia com as *práticas* nas quais *os significados do si-mesmo* são atingidos e colocados em uso. Esta, com efeito, nos oferece uma visão mais distribuída do si-mesmo.”

O autor retoma essa crítica em: “A cultura da educação”, no qual assinala duas visões completamente diferentes sobre o funcionamento da mente: a visão computacional que trata do processamento de informações e a visão chamada de culturalismo, que se inspira no fato evolutivo que a mente não poderia existir se não fosse a cultura (BRUNER, 2001). Nesse sentido, o autor defende que a primeira visão se limita a aplicar regras que alguém introduziu ao computador e que para ele são abstratas. No entanto, a mente, mais do que tratar a informação, cria os mais variados significados a cada uma, inscritos num contexto social e numa determinada cultura.

Nesse sentido, Bruner (2001) enfatiza que a evolução da mente humana está vinculada ao desenvolvimento de uma forma de vida em que a realidade é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural. Nessa comunidade, uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. Esclarece que pelo fato de os seres humanos participarem na cultura o significado torna-se público e partilhado.

Em síntese, Bruner (2001, p. 98) entende que a cultura “[...] é um conjunto de ferramentas com técnicas e procedimentos para entender seu mundo [do indivíduo] e lidar com ele”, esclarecendo que ela é “[...] um modo de lidar com os problemas humanos: com as transações humanas de todo o tipo, representadas em símbolos” (Ibid., p. 99). Assim, pode-se afirmar que a condição humana só tem sentido se for interpretada à luz do mundo simbólico que constitui a cultura humana.

A construção do significado tem a finalidade de conectar o indivíduo à cultura a que pertence e de estabelecer o entendimento comunicativo em torno de sentidos e significados que podem ser compartilhados.

Bruner (2001) acrescenta que a expressão individual da cultura faz parte da produção e atribuição de significados, em diferentes contextos, em ocasiões particulares, possibilitando ao ser humano encontros com o mundo, em seus contextos culturais:

Embora os significados estejam “na mente”, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual são criados. É esta localização cultural dos significados que garante sua negociabilidade e, no final das contas, sua comunicabilidade. Não se trata, aqui, da existência ou não de significados particulares, o importante é que os significados constituem uma base para o intercâmbio cultural. [...] É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneiras que sejam comunicáveis (BRUNER, 2001, p. 16).

Para Kishimoto (2002), o ato comunicativo, circunstanciado em culturas de povos e pessoas que falam a mesma língua e compreendem os mesmos gestos, está na origem de toda representação simbólica. Com base em Bateson, a autora observa que o conteúdo das mensagens veiculadas pelos sinais não existe, sendo o jogo um fenômeno cujas ações estão ligadas a outras ações de “não jogo”: “No jogo, os sinais valem por outros eventos. Ao usar um cabo de vassoura como cavalo, o objeto cabo de vassoura denota o cavalo, que não existe na realidade, apenas na imaginação, na metacognição, na substituição de significados” (Ibid., p. 142).

Desse modo, pode-se afirmar que a metacomunicação utilizada por Bateson pode ser acentuada como a comunicação que serve para revelar a natureza do “como se” do jogo simbólico, do jogo como um ato voluntário, que se concretiza como evasão da vida real (HUIZINGA, 1980).

Kishimoto (2000, p. 27), ao fazer uma síntese a partir de estudos de diversos autores que discutiram o conceito de jogo, como Huizinga, Caillois, Wittgenstein, assinala como “característica do jogo a sua não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação, sendo, pois, o ato simbólico ponto central em qualquer teoria do jogo.”

Ressalta-se que, em alguns tipos de jogos, esse simbolismo fica evidente, como nos jogos de linguagem caracterizados por Bruner (1997) e nos jogos de *mimicry*, por Caillois (1990). Segundo Caillois (1990), *mimicry* incluem os jogos nos quais predominam a simulação de realidades alternativas; são jogos fictícios nos quais os jogadores adotam para si o papel de determinados personagens. É uma forma de se apropriar de outra realidade que não a sua. Para o autor, na infância, esse jogo se caracteriza, principalmente, pela imitação do adulto, o prazer é ser outro, ou pelo menos se passar por outro. Dessa forma, o jogo se apresenta como possibilidade de mudar o sentido da realidade.

No entanto, em outros jogos, essa característica está mais oculta (VIGOTSKY, 1991) e, muitas vezes, esquecida, como em alguns jogos competitivos, nos quais os jogadores parecem não compartilhar a mesma linguagem. Talvez nesses jogos haja necessidade de se fazer a pergunta de Bateson (1985): “Isto é um jogo?” Senão a lembrança: isto é apenas um jogo.

Além disso, os significados do jogo variam em diferentes culturas. Em “Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa”, Geertz (1989, p. 283) relata sua experiência em Bali, descrevendo a rinha de galos daquele local: “Da mesma forma que a América do Norte se revela num campo de beisebol, de golfe, numa pista de corridas ou em torno de uma mesa de pôquer, grande parte de Bali se revela numa rinha de galos.” O autor

pontua que tinha a intenção de tornar compreensível, aos olhos do etnógrafo, uma parte das experiências cotidianas da sociedade que estudava, sendo a briga de galos mais um dos vários “textos culturais” que fornecem pistas sobre a cultura balinesa. Ele caracteriza a rinha de galos como “uma combinação de explosão emocional, situação de guerra e drama filosófico de grande significação para aquela sociedade. No contexto em que aquele “jogo” se inscreve, um outro conjunto de significados é enfatizado pelo autor: “É apenas na aparência que os galos brigam ali – na verdade, são os homens que se defrontam” (Ibid., p. 283).

A rinha de galos assume os temas morte, masculinidade, raiva, orgulho, perda, beneficência, oportunidade, por meio dos quais os balineses dizem sobre si mesmos, representam-se. Os galos são expressões simbólicas ou ampliações da personalidade de seu proprietário. Complementa o autor: “Uma imagem, uma ficção, um modelo, uma metáfora, a briga de galos é um meio de expressão: sua função não é nem aliviar as paixões sociais nem exacerbá-las [...] mas exibi-las em meio às penas, ao sangue, às multidões e ao dinheiro” (GEERTZ, 1989, p. 315-316).

A comunicação é uma forma de interpretação dos jogadores, seja verbal ou não-verbal, mas o comunicar-se é um processo muito mais amplo e complexo do que parece abranger. As formas de comunicação mudam de acordo com a situação e as necessidades vividas. O caráter simbólico e cultural do jogo representa o ponto de convergência entre jogadores que se comunicam intensamente. O jogo não é uma ilha, ele se estabelece como forma de cultura. Por meio do jogo, a criança interage e estabelece relações com o mundo em que vive, experimentando a capacidade de simbolizar com toda a possibilidade de criar cultura.

4 O JOGO NO CAMPO DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Temas que envolvem o jogo, a recreação e o lazer estão vinculados à Educação Física há muito tempo. Publicações de Nicanor Miranda e Ethel Bauzer, das décadas de 1940 e 1960, já eram utilizadas como subsídios na Educação Física.

Soares (1996), numa perspectiva histórica, analisa a Educação Física escolar, como é concebida hoje, com suas raízes na Europa dos fins do século XVIII e XIX e apresenta um panorama que destaca as transformações no conteúdo dessa disciplina. No século XIX e início do século XX, o movimento do pensamento na Educação Física era representado pelo movimento ginástico europeu, e o conteúdo a ser ensinado na escola era a ginástica, que compreendia exercícios militares, jogos, dança, esgrima, equitação e canto. A partir de 1940, o movimento esportivo ganha espaço e o conteúdo da Educação Física na escola passa a ser o esporte. A psicomotricidade afirma-se a partir da década de 1970 e está presente até os dias de hoje, com ênfase no conteúdo das condutas motoras.

No início da década de 1980 (até a atualidade), tem-se o movimento em torno da cultura corporal, cultura de movimento, cultura física, cujo conteúdo da Educação Física passa a ser tematizado em ginástica, esporte, jogo, dança e lutas. A autora complementa: “Sem esquecer a provisoriedade do conhecimento afirmo aqui esta retomada da Educação Física como o lugar de aprender ginástica, jogos, jogos esportivos, dança, lutas, capoeira” (SOARES, 1996, p. 10).

O jogo e a recreação sempre se fizeram presentes na Educação Física brasileira, mas, a partir da década de 1980, percebe-se um crescente interesse pelo tema “jogo”, que passa, juntamente com outras manifestações humanas, a ocupar o lugar de conteúdo da Educação Física na escola. É sobre este tema – o jogo – que está organizado este capítulo, com objetivo de apreendê-lo nas produções veiculadas no campo de conhecimento da Educação Física.

4.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E JOGO: AS PRODUÇÕES DA ÁREA

A potencialidade pedagógica do jogo impulsionou vários autores a pensarem o jogo como conteúdo e estratégia da Educação Física. Nesta pesquisa, não é intenção esgotar a

apreensão do jogo pelos autores da Educação Física, mas localizar o jogo em contornos específicos da área, fazendo uma varredura nas publicações que tratam do tema e que, de alguma forma, aproximam-no da Educação Física escolar.

Nesse sentido, foram utilizados três grupos para esta exploração:

- a) os livros publicados que tratam dos temas “jogos” e “brincadeiras”;
- b) os artigos publicados na **Revista Brasileira de Educação Física** desde a sua primeira edição, em 1986, até a edição do ano 2004;
- c) os artigos da **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, de 2006, Edição Especial sobre o tema jogo. Vale lembrar que, para a compreensão dos significados explicitados nos referidos trabalhos, foram escolhidos alguns focos, como o conceito de jogo, brincadeira, brinquedo, o referencial teórico, a finalidade atribuída a eles, fazendo-se também referência ao tema “conflito.”

Em relação aos livros, destaca-se Freire (1994), que, de alguma forma, sempre inclui o tema “jogo” em suas discussões. No livro **Educação de corpo inteiro**, o autor relaciona o jogo ao desenvolvimento infantil. Utilizam-se os estudos de Piaget para destacar os períodos da vida da criança e suas relações com o mundo e os brinquedos simbólicos, mencionando, nas entrelinhas, a relação do corpo com o mundo. Oferece também exemplos relacionados à linguagem e ao raciocínio lógico-matemático. Mostra algumas experiências realizadas com crianças da pré-escola e 1ª à 4ª série, descrevendo as brincadeiras de trânsito, de circo, de esconde-esconde e, nesse relato, relaciona aspectos do desenvolvimento da motricidade. Também chama atenção para o papel do professor:

O professor não pode jamais ficar apenas assistindo à criança repetir o tempo todo a mesma forma de jogo. Deve, isso sim, propor variações a partir da forma inicial e que sejam de maior nível que esta, isto é contenham novidades que as crianças tenham que assimilar, o que equivale a dizer problemas que tenham que resolver, obstáculos a superar (FREIRE, 1994, p. 53).

Freire (1994), com o suporte de Piaget, afirma que os jogos podem ser de três tipos: de exercício, de símbolo e de regra. Faz comentário também sobre o jogo de construção, que seria uma quarta categoria. Para o autor, esses jogos não são, necessariamente, excludentes:

Creio que, assim como todas as formas de jogo aparecem, com maior ou menor predominância, em todos os períodos da vida, também as funções dos jogos são semelhantes em qualquer uma delas. De fato, o jogo de exercício já apresenta indícios do jogo simbólico, assim como ambos marcam o nascimento das regras (Ibid., p. 117).

Em outra publicação, Freire (2002) faz uma crítica aos autores que realizaram um inventário para caracterizar o jogo, como Caillois, Huizinga, Brougère, Chateau. Comenta que as características do jogo apontadas por esses autores podem estar presentes em outras ocasiões, como em certos trabalhos, na guerra, na caça e não se pode afirmar que sejam típicos do jogo. Para Freire (Ibid., p. 53), Piaget escapa a essa crítica, pois distingue uma tendência para considerar a complexidade do fenômeno. O significado do jogo, na identificação dos contextos que ocorre, em vez de sua caracterização, torna-se mais importante: “Seguramente há um nicho ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao qual ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo.”

O autor levanta indícios que delineiem o ambiente vital do jogo. Utiliza-se de Sartre para afirmar que, no ambiente de jogo, predomina uma tendência para a subjetividade. O jogo insere-se no território do ser: “Quando o homem volta-se para si, livre das amarras da objetividade, pode jogar” (Ibid., p. 65). Localiza neste ambiente o caráter da simulação, que traduz para o exterior a invisibilidade da subjetividade humana. E complementa: “Além de ser interior, tendendo para a subjetividade, para o mundo imaginário da fantasia, da simulação, tudo indica que o jogo só pode ocorrer na esfera do não necessário. De tal modo que não se pode conceber o jogo onde há faltas a serem supridas” (Ibid., p. 68).

O autor afirma acreditar no potencial educativo do jogo mais pelo que encerra em si mesmo do que pelo caráter utilitário aproveitado pela escola. No entanto, considera o contexto educacional de modo geral (não apenas as aulas de Educação Física), esclarecendo que o jogo ajuda a não deixar esquecer o que foi aprendido, faz a manutenção do que foi aprendido, aperfeiçoa o que foi aprendido e faz com que o jogador se prepare para novos desafios. Para o autor, insistir no caráter educativo do jogo para além do utilitarismo é pensar o jogo como tematizador de aprendizagens, o jogo como um fim em si mesmo, o jogo como formador da inteligência criativa e como formador da individualidade.

Já no livro **O jogo dentro e fora da escola**, Freire (2005, p. 7) mostra preocupação com as repercussões, com a preparação para a vida, em que os conhecimentos sejam capazes de ultrapassar os muros da escola, em tempo e espaço: “Precisamos ter à mão metodologias

poderosas, capazes de levar para a distância os ensinamentos da escola, não somente os conteúdos claros, específicos, mas também, e principalmente, aquilo que está por trás dos conteúdos explícitos”. Relata uma experiência realizada na escola, em que organizou um programa de atividades físicas (brincadeiras) com intenção de recuperar as dificuldades apresentadas por crianças no aprendizado de matérias escolares. Mostra alguns exemplos de atividades que compunham esse programa com a noção pretendida (classificação, seriação e conservação): “Minha principal tarefa era [...] conseguir que as crianças levassem ao plano da compreensão o conhecimento que sustentava as ações que realizavam quando corriam, lançavam bolas, organizavam-se em grupos e assim por diante” (Ibid., p. 17). As atividades eram orientadas para que os alunos vivessem experiências de contradições e pudessem se concentrar nos pontos de conflitos:

De alguma maneira, através das contradições provocadas durante a realização das ações do programa de educação física, minha intenção era que as crianças ultrapassassem o plano imediato das ações práticas e ganhassem alguma autonomia que pudesse fazer com que esse conhecimento, assim produzido se generalizasse até outras ações distantes no espaço e tempo (Ibid., p. 21).

O autor relata o êxito obtido pelos alunos que participaram de tal programa, em relação a outros que não participaram.

Obra marcante na Educação Física é o livro **Metodologia do Ensino da Educação Física** (SOARES et al., 1992, p. 38) que traz reflexão importante sobre o jogo como conteúdo nessa disciplina. Tendo como eixo a cultura corporal e a dinâmica curricular no âmbito da Educação Física, os autores buscam

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Em relação ao jogo, os autores afirmam que “Não sendo o jogo aspecto dominante da infância, ele deve ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento que pode desvincular-se das situações reais e levá-la a agir independente do que ela vê” (SOARES et al., 1992, p. 66).

Os autores afirmam que o jogo deve estar presente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, levando-se em consideração o ciclo de educação e a forma de organização do conhecimento. A seguir, apresentam-se algumas formas do jogo presentes na obra:

a) jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação; b) jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento das propriedades externas dos materiais/objetos para jogar, sejam eles do ambiente natural ou construídos pelo homem; c) jogos cujo conteúdo implique a identificação das possibilidades de ação com os materiais/objetos e das relações destes com a natureza; d) jogos cujo conteúdo implique a interrelação do pensamento sobre uma ação com a imagem e a conceituação verbal dela, como forma de facilitar o sucesso da ação e da comunicação; [...] (Ibid., p. 67-68).

Outra referência são Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1ª à 4ª séries, que tratam do jogo no item intitulado “Os conteúdos de Educação Física no Ensino Fundamental.” Os conteúdos são apresentados em três blocos a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental, quais sejam: 1. Esportes, jogos, lutas e ginásticas, 2. Atividades rítmicas e expressivas e 3. Conhecimentos sobre o corpo. Sobre o tema “jogo”, afirmam:

Os jogos podem ter uma flexibilidade maior nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com um caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou ainda no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral (BRASIL, 2000, p. 49).

A diferenciação para o conteúdo “jogo”, no primeiro ciclo, encontra-se em função da transição que se processa entre as brincadeiras de caráter simbólico e individual para as brincadeiras sociais e regradas. Há também menção ao jogo quando se trata da cultura corporal e cidadania: “[...] ao interagirem com os adversários, os alunos podem desenvolver o

respeito mútuo, buscando participar de forma leal e não violenta [...] Principalmente nos jogos, em que é fundamental que se trabalhe em equipe, a solidariedade pode ser exercida e valorizada” (BRASIL, 2000, p. 30).

Mais recentemente, a proposta de jogos cooperativos foi incorporada à Educação Física. Inspirados nos trabalhos de Broto e Brown, autores como Soler (2003) e Correia (2006) defendem as aulas de Educação Física como espaço para o desenvolvimento dos jogos cooperativos. Para Soler (2003, p. 23), “a cooperação é um processo de interação social, em que os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os benefícios são distribuídos para todos.” Em oposição à cooperação, tem-se a competição, definida como “um processo de interação social em que os objetivos são mutuamente exclusivos, as ações são isoladas ou em oposição umas às outras, e os benefícios são concentrados somente para alguns” (Ibid.).

Os jogos são divididos em categorias que, de acordo com Soler (Ibid., p. 27), são:

a) Jogos cooperativos sem perdedores: todos os participantes forma um único grande time. São jogos plenamente cooperativos. b) Jogos de resultado coletivo: permitem a existência de duas ou mais equipes, havendo um forte traço de cooperação dentro de cada equipe e entre equipes, também. O principal objetivo é realizar metas comuns. c) Jogos de inversão: enfatizam a noção de interdependência, por meio da aproximação e troca de jogadores, que começam em times diferentes. (por exemplo o jogador que marca o ponto passa para o outro time).

Em relação às publicações de 1986 até ano 2004, da **Revista Paulista de Educação Física**, foram encontrados, sete trabalhos para análise, sendo um resumo de tese, três artigos e três participações em seminários. O primeiro dado a evidenciar é a escassa produção que destaca os assuntos relacionados aos jogos e às brincadeiras durante todo o período de publicação da Revista. Por isso, nos textos analisados, nem sempre os jogos e as brincadeiras aparecem como tema central, mas como subtema do que está sendo tratado.

O primeiro texto da referida Revista é um resumo de tese que, em 1986, mais extenso que os atuais, traz informações interessantes sobre o assunto. Intitulado “Aproveitamento dos jogos folclóricos na Educação Física”, de autoria de Navarro (1986, p. 23), relata a pesquisa que, segundo a autora:

[...] consistiu em entrevistar estudantes do primeiro e segundo graus e universitários, sobre suas preferências por certos jogos folclóricos; analisar a influência da idade [...] e do sexo a esse respeito, compilar as descrições feitas pelos entrevistados sobre o jogo e classificá-los, segundo o interesse em educação física.

Nesse resumo, apresenta também o conceito de jogo folclórico, que representa uma atividade lúdica espontânea a qual apresenta, quase sempre, caráter competitivo, seguindo certa ordem e realizando-se em determinado espaço. Esses são anônimos, de aceitação coletiva, e passam de uma geração a outra por transmissão oral. Consta, ainda, que os jogos foram apresentados de acordo com uma classificação, qual seja: pequeno, grande ou de salão. Em relação à finalidade do jogo, há que se destacar o valor atribuído aos jogos: “O sentido do jogo é entendido como aprendizado de habilidade para a vida adulta, como uma canalização de sentimentos” (NAVARRO, 1986, p. 24). Vale ressaltar que o trabalho parece ser mais um inventário de jogos populares, não constando, nesse resumo, nenhuma indicação bibliográfica.

O segundo texto, o artigo de Barbanti (1989, p. 31), intitulado “A criança e o brinquedo: uma relação importante”, utiliza o autor Bettelheim para diferenciar os conceitos de brincadeira e jogo:

Falando em termos gerais, brincadeira refere-se às atividades da criança pequena, caracterizadas por uma liberdade total de regras, excetuando-se as pessoalmente impostas, pelo envolvimento solto da fantasia, e pela ausência de objetos fora da atividade em si. Os jogos por outro lado, são de regra, competitivos e caracterizados por uma exigência de se usar instrumentos da atividade de modo para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar e frequentemente por um objeto ou propósito externo à atividade em si, como por exemplo o de ganhar.

Barbanti (1989) apoia-se também em Caillois para definir três categorias de jogos: habilidade física, chance e estratégia, além do modelo de Conflito de Aculturação de Roberts e Sutton Smith para esclarecer que as práticas lúdicas, durante a infância, induzem a um conflito e levam a uma curiosidade sobre a representação.

Em relação à finalidade, pode-se destacar o trecho em que a autora afirma: “o propósito deste trabalho é investigar a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil do ponto de vista funcional, psicossocial e social” (BARBANTI, 1989, p. 31).

Segundo a autora, por meio do brinquedo, a criança aprende a manipular e controlar objetos, lida com problemas psicológicos quando enfrenta, nos brinquedos, as dificuldades que encontrou na realidade, aprende relações sociais quando compartilha seus brinquedos com os outros.

Sobre a finalidade do jogo/brincadeira, pode-se destacar o argumento de que o brinquedo é um meio de preparar a criança para ocupações futuras como no trecho em que Barbanti (1989, p. 34) utiliza os estudos de Lever para afirmar que “similarmente as atividades das meninas pequenas envolvendo bonecas, no processo antecipatório de socialização tem a sua função de preparar as meninas para os futuros papéis de mães e donas de casa.”

O terceiro texto é o registro da participação de Schwalm no seminário intitulado “Educação Física: temos o que ensinar?”. A revista foi publicada em 1995, na qual a autora traz o relato de seu trabalho realizado em uma pré-escola de São Paulo. Destaca-se que não há referência conceitual sobre os jogos e as brincadeiras. O tema aparece quando a autora apresenta a forma de organização de seu conteúdo na escola: das três aulas semanais, a primeira é dedicada às habilidades de manipulação e estabilização, a segunda às habilidades de locomoção e estabilização e a terceira é reservada aos jogos: “Começamos por jogos simples para a turma toda. Com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e da dinâmica da classe, jogamos em grandes ou pequenos grupos [...] Praticamos jogos originários da cultura popular e da literatura comum da Educação Física” (SCHWALM, 1995, p. 51).

Em relação aos fins dos conteúdos da Educação Física e, por extensão, também dos jogos, justifica que a criança paulistana não tem locais para brincar: “Em que árvore essa criança poderá trepar e balançar-se ao vento, agarrada aos galhos? Em que muros poderá equilibrar-se? Onde está o espaço para a aventura, a fantasia, a alegria?” (SCHWALM, 1995, p. 50). A partir dessas preocupações, define como objetivos de suas aulas os seguintes:

[...] contribuir significativamente para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo de cada criança, resgatando-a do ponto em que está, através de práticas motivadoras quanto à qualidade, quantidade e grau de dificuldade. Despertar ou aumentar o interesse da criança pelas habilidades motoras [...] e aprimorar a consciência corporal (Ibid., p. 50).

Cumprer ressaltar que, no artigo em estudo, não há indicação bibliográfica sobre os jogos e as brincadeiras, nem sobre outros assuntos, muito embora a utilização de termos como *feedback* e transferência de aprendizagem remeta ao quadro teórico da aprendizagem motora.

O quarto texto analisado é parte integrante do Seminário Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade, intitulado “Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil”, de Marina Célia Moraes Dias, publicado em 1996. Para falar do processo de simbolização do corpo na educação da criança pequena (0-6 anos), a autora utiliza-se de Wallon, Vigotsky e Piaget e, nesse processo, insere alguns aspectos dos jogos e brincadeiras:

Wallon (1968) nos mostra como a criança vai aos poucos projetando seu pensamento através de ideomovimentos que vão lhe possibilitando ultrapassar os limites sensório-motores do comportamento. No entanto é Vigotsky (1984) que nos ilumina profundamente este momento precioso da passagem para a inteligência simbólica, ressaltando com toda a clareza a função do corpo, da imaginação em ação (brinquedo) como primeira possibilidade de ação da criança numa etapa cognitiva que lhe permite ultrapassar a dimensão percepção motora do comportamento (DIAS, 1996, p. 14).

Já com Piaget complementa que a imaginação criadora surge em forma de jogos. Jogo sensório-motor que se transforma em jogo simbólico, ampliando as possibilidades de ação e compreensão do mundo. Assim, para a autora, a finalidade dos jogos e das brincadeiras está relacionada ao desenvolvimento simbólico-corporal e se amplia com a utilização de objetos transformados em brinquedos.

O quinto texto, intitulado por Ferraz (1996) “Educação Física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola”, também é parte do Seminário Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. Nesse texto, o jogo aparece como conteúdo para atingir objetivos antes determinados e não há uma conceituação sobre o assunto. O jogo é explicitado junto com outros blocos de conteúdos para compor os objetivos, a saber: 1. Conhecimento e controle do corpo, 2. Jogos que estão subdivididos em: (i) o jogo como manifestação social e cultural, (ii) tipos de jogos: simulação, de regras, tradicionais e adaptados, (iii) regulação do jogo: regras básicas; e 3. Atividades rítmicas e expressivas.

Pode-se destacar o momento em que chama atenção para a existência de um conhecimento teórico e prático sobre a motricidade humana com o objetivo de otimizar as

possibilidades do educando para movimentar-se: “Este conhecimento deverá capacitá-lo para regulação, interação e transformação em relação ao meio em que vive, na busca de uma melhor qualidade de vida” (FERRAZ, 1996, p. 17). Em relação ao conhecimento sistematizado sobre a motricidade humana, afirma que é possível falar em três dimensões: procedimental (saber fazer), simbólica (fatos, conceitos, princípios) e atitudinal (movimento como meio para alcançar um fim).

O sexto texto, também de autoria de Ferraz (1997), intitulado “O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol”, em forma de artigo, foi publicado em 1997. O autor apresenta uma pesquisa que teve como objetivo identificar em sujeitos, de 4 a 19 anos de idade, os níveis de desenvolvimento da noção das regras que compõem o jogo de futebol. Não há um conceito formal sobre jogo, mas sobre as regras que normatizam a relação entre dois ou mais elementos. Contudo, o autor esclarece que, embora toda regra genuinamente moral implique uma prática e uma consciência,

[...] as regras de um jogo infantil ou esportivo diferenciam-se das regras morais como, por exemplo, não mentir e não roubar. A diferença básica está na natureza mutável e arbitrária das regras do jogo/esporte e, já as regras genuinamente morais traduzem um juízo de valor. Respeitar a regra de um jogo é um ato moral que expressa honestidade e respeito pelo adversário, todavia a regra do jogo em si não é ela mesma moral e sim uma norma (espacial, temporal ou do objeto) uma vez que não cumprir determinadas regras implica em sanções previstas no próprio regulamento do jogo (Ibid., p. 28).

Para o autor, o jogo é uma característica importante do desenvolvimento humano. Pode-se utilizá-lo para definir a própria infância e como se comportam as crianças. Esse conhecimento pode ser a base para o estabelecimento de conteúdos e de procedimentos didático-pedagógicos mais adequados para a Educação Física escolar. A finalidade do jogo está relacionada aos aspectos cognitivos complexos envolvidos na compreensão e adesão das regras.

Ferraz (1997) utiliza Piaget como suporte teórico a respeito das regras, afirmando que este estabeleceu 4 níveis para a prática da regra e 3 para a consciência da regra, quais sejam: (i) prática da regra: motor individual, egocêntrico, cooperação nascente, codificação das regras; e (ii) consciência da regra: não obrigatoriedade da regra, obrigatoriedade sagrada e obrigatoriedade devido ao consentimento mútuo.

Finalmente, o sétimo texto, sob o título “Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional”, de autoria de Carracedo e Macedo (2000), dá destaque para os aspectos cognitivos analisados a partir do jogo conhecido como carimbador. Os próprios autores esclarecem suas finalidades:

Primeiro, propor – na perspectiva da criança – uma análise de procedimentos para resolver problemas, tendo que para isto desenvolver habilidades motoras em um contexto de regulação ativa. Segundo, na perspectiva do professor a partir das diferenças entre os grupos, sugerir um modo de observação e intervenção nas aulas de educação física, em que se valorize níveis de jogos e consideração de regras (Ibid., 2000, p. 16).

Outra referência importante, na Educação Física, é a **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, que, em 2006, editou uma publicação sobre a temática “Jogo e Educação Física/Ciências do Esporte”.

No artigo intitulado “O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos”, Andrade Filho, Silva e Figueiredo (2006, p. 85) interpretam o brincar/jogar com base nas ideias de Winnicott, colocando-os como os principais fenômenos e objetos transicionais das crianças pequenas:

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 se fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer.

Os autores recomendam que não mais se negligencie a estimulação do brincar/jogar com movimento no processo de desenvolvimento da criança na educação infantil.

No outro artigo “O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba”, de autoria de Rechia (2006), há uma discussão, relacionando o planejamento dos espaços com as experiências do jogar em instituições de ensino da cidade de Curitiba. Utiliza-se de Carlos Neto para definir jogo: “[...] 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 suas potencialidades físicas e sociais sem constrangimentos” (Ibid., p. 93).

A autora viu a importância do espaço para propiciar o jogo no ambiente escolar e analisou modelos de espaços escolares destinados às práticas lúdicas, seus processos de construção e a relação dos alunos com esses espaços, em escolas da cidade de Curitiba: “Assim, esperamos sensibilizar educadores e gestores [...] sobre a importância do planejamento destes espaços e do reconhecimento da dinâmica lúdica que se desenvolve em tais ambientes” (RECHIA, 2006, p. 102).

No artigo “As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual”, Oliveira Filho et al. (2006) utilizam o quadro teórico de Piaget a respeito dos jogos, caracterizando-os em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, relacionando-os com o desenvolvimento da criança com deficiência visual. Os autores afirmam que a restrição de oportunidades é o elemento chave no *déficit* do desenvolvimento motor das pessoas com deficiência, podendo o jogo ser o principal elemento para reverter esse quadro.

No artigo intitulado “Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar”, a partir das ideias de Orlick, Correia (2006, p. 154) apresenta os jogos cooperativos como “uma atividade física baseada 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.” Acredita que os jogos cooperativos possam vislumbrar, na Educação Física, o trabalho de valores, tais como a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação.

No último artigo analisado, intitulado “Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa”, os autores Costa e Betti (2006) se apoiam em Brougère para discutir a influência das mídias sobre a cultura lúdica das crianças. Abordam a televisão e as novas tecnologias da informação, como a Internet e os videogames. Colocam como possibilidade atualizar em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica e defendem a possibilidade de trazer, para as aulas de Educação Física, aquilo que as crianças vivenciam como assistência televisiva ou cinematográfica e ainda com os jogos de “cartinhas” e videogames:

[...] assistir, praticar, jogar vídeo games, falar sobre os jogos, as aventuras e as lutas dos personagens de desenhos, filmes e jogos eletrônicos, brincar e fantasiar com eles e sobre eles, todas essas experiências são constituintes e constituidoras da cultura lúdica infantil e devem ser apropriados de modo crítico e criativo pela educação física na escola (COSTA; BETTI, 2006, p. 176).

Para melhor visualização do que foi exposto, o Quadro 2, a seguir, indica os livros e artigos analisados, o quadro teórico predominante e a finalidade do jogo a eles associados:

RESUMO DAS PRODUÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO AO JOGO			
CONTEÚDOS	AUTOR/TÍTULO	AUTORES	FINALIDADE
LIVROS	FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro.	Piaget	Desenvolvimento infantil
	FREIRE, J.B. Entre o riso e o choro.	Piaget	Aprendizagem
	FREIRE, J.B. O jogo dentro e fora da escola.	Piaget	Preparação para a vida
	SOARES. et al. Metodologia do Ensino da Educação Física.	Vigotsky	Desenvolvimento de valores
	Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais.	Vários	Desenvolvimento de valores
	SOLER. R. Jogos cooperativos	Broto e Brown	Desenvolvimento valores
	CORREIA. M. M. Trabalhando com jogos cooperativos.	Broto e Brown	Desenvolvimento valores
ARTIGOS	NAVARRO, M.A.M. Aproveitamento dos jogos folclóricos na Educação Física.	Não há	Preparação para vida adulta
Revista Brasileira de Educação Física	BARBANTI, E. J. A criança e o brinquedo: uma relação importante.	Bettelheim	Desenvolvimento infantil/preparação para a vida adulta
	SCHWALM, A. Educação Física: temos o que ensinar?	Não há	Desenvolvimento motor
	DIAS, M.C.M. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil.	Wallon, Vigotsky e Piaget	Desenvolvimento simbólico-corporal
	FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola.	Vários Sem predominância	Desenvolvimento infantil.
	FERRAZ, O L: O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol.	Piaget	Desenvolvimento aspectos cognitivos complexos
	CARRACEDO, V. A; MACEDO, L. Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional.	Piaget	Resolução de problemas
ARTIGOS	ANDRADE FILHO, N.M.; SILVA, R.L.; FIGUEIREDO, Z.C.C. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de 0 a 6 anos.	Winnicot	Desenvolvimento infantil.
Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte	RECHIA, S. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba.	Carlos Neto	Ocupação do espaço
	OLIVEIRA FILHO et al. As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual.	Piaget	Desenvolvimento motor
	CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar.	Orlik	Desenvolvimento de valores
	COSTA, A. Q.; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa.	Brougère	Experiências corporais

Quadro 2 - Resumo das produções da educação física em relação ao jogo.

O Quadro 2 contribui para melhor visualização dos conteúdos dos livros e revistas analisados neste capítulo. Notam-se, por meio desses conteúdos, preocupações com o desenvolvimento infantil, desenvolvimento de valores e preparação das crianças para a vida adulta, sendo que o autor mais utilizado nas produções teóricas sobre o jogo foi Piaget.

A análise permitiu verificar, associados aos aspectos da instrumentalização do jogo na infância, outros que podem ser considerados como significantes para compreender publicações, cujos leitores principais são professores de Educação Física. A seguir, serão apresentadas algumas considerações nesse sentido, focalizando o conceito e as finalidades do jogo.

4.2 SOBRE O CONCEITO DE JOGO

Em alguns trabalhos que foram apresentados no item anterior, não houve maior esclarecimento sobre que jogo/brincadeira/ está se tratando, não sendo valorizados os aspectos conceituais.

Vários autores dedicaram-se a discutir o conceito de jogo, como Huizinga (1980) Caillois (1990), Kishimoto (2000), entre outros. Vale lembrar que defini-lo não é uma tarefa fácil, pois o termo abarca inúmeras situações, e o contexto é de fundamental importância para a designação do que seja jogo. Kishimoto (2005, p. 15) esclarece que “uma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído.”

Caillois (1990), no livro **O jogo e os homens**, conceitua o jogo de maneira geral, ou seja, refere-se a todos os jogos e não a um tipo específico. Com esse propósito, o autor ressalta como uma de suas características o fato de ser livre: “uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre” (Ibid., p. 29). Então, um jogo em que o indivíduo fosse obrigado a participar perderia a espontaneidade e o prazer, características fundamentais no jogo.

Também com Huizinga (1980, p. 10), no clássico **Homo ludens**, é possível analisar como característica definidora do jogo o fato de ser livre: “Antes de mais nada o jogo é uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada.”

Caillois (1990) considera também como traço do jogo o fato de se apresentar como uma atividade delimitada, ou seja, circunscrita a limites de espaço e tempo. Há um espaço

próprio para o jogo, qual seja: o tabuleiro, o ringue, a pista, o palco, entre outros: “Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e realizada, em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar” (Ibid., p. 26).

Dessa forma, pode-se afirmar que este pinçamento do jogo em relação a outros acontecimentos da vida o coloca em suspensão da realidade, característica também apontada por Huizinga (1980, p. 11): “o jogo não é vida corrente nem vida real. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.” O autor ainda afirma que “é esta a terceira de suas características principais: o isolamento, a limitação.” Com base nesta característica, ele aproxima o jogo ao culto, já que, para todo culto, é necessário haver um lugar sagrado.

Caillois (1990, p. 27) esclarece que o jogo tem ainda como característica a incerteza: “Um desfecho conhecido a priori, sem possibilidade de erro ou de surpresa, conduzindo claramente a um resultado inelutável, é incompatível com a natureza do jogo.”

Talvez essa incerteza possa ser vislumbrada em termos da emoção colocada por Elias e Dunning (1992) e, com base nesses autores, pode-se afirmar que a surpresa ou a incerteza é o elemento que marca a emoção no jogo.

Outra característica apontada por Caillois (1990) é a de o jogo não criar nenhuma riqueza, nenhum valor. Assim se difere do trabalho ou da arte. Os profissionais que ganham a vida no ringue, nas pistas ou nos palcos são vistos como trabalhadores e não como jogadores. Para a questão da regulamentação, o autor acredita que muitos jogos não envolvem regras, como para brincar com bonecas, soldados, aviões: “aos jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo advém do gozo de desempenharmos um papel, de nos comportarmos como se fôssemos determinada pessoa ou determinada coisa [...]” (Ibid., p. 29). Usando esse argumento, afirma que os jogos possuem a característica de serem regulamentados ou fictícios, porém a ficção, o sentimento do como se, desempenha a mesma função da regra na composição do jogo.

De outro modo, Huizinga (1980, p. 14) defende que a regra é fator fundamental para o conceito de jogo, pois “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito.”

Kishimoto (2000, p. 27) elabora uma síntese a partir de diversos autores que tratam do conceito de jogo e assinala pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário de motivação interna e episódica da ação lúdica, prazer (ou desprazer), futilidade, o não sério ou efeito positivo; 2. Regras (implícitas ou explícitas) 3. Relevância no processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza dos resultados; 4. Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação e 5. Contextualização no tempo e no espaço.

A autora, com uma visão mais pedagógica do lúdico, buscou diferenciar os termos “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”, afirmando, inicialmente, a dificuldade em fazê-lo. No entanto, suas considerações indicam que, embora todos tenham a mesma denominação, cada qual tem as suas especificidades. No caso do brinquedo, reforça-se a ideia de um objeto, com uma dimensão material, cultural e técnica. Faz também uma “contraposição” entre a criança que brinca e joga e o adulto que apenas joga. É também dessa forma que Brougère (1995, p. 13) começa a diferenciar os termos em questão: “O brinquedo é um objeto infantil (...). O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto aos adultos: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos.”

Há também a utilização frequente do vocábulo “brincadeira”, usualmente referido como mentira, zombaria, gozação, numa oposição ao sério. Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que se poderia descrever com exatidão: “a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até futilidade” (BROUGÈRE, 1995, p. 13).

Será que a dificuldade está em eleger um conceito ou na complexidade em compartilhar alguns elementos que caracterizam os jogos com as intenções educativas? Como buscar a convivência da liberdade, da improdutividade e do prazer com a normatização escolar? Essas são questões que ainda não foram totalmente exploradas.

Isso se torna mais complexo quando seu uso se dá em termos de educação. Como muito bem apresentou Brougère (2006) em palestra proferida no Brasil:

[...] o jogo compreende uma grande diversidade de atividades; não há talvez unidade entre essas atividades. Não é porque se usa a mesma palavra que existe uma ideia comum atrás da palavra. Muitas teorias supõem que haja algo em comum; ora, há talvez mais diversidade do que unidade. Assim, nessas condições, é difícil ter um discurso geral sobre a relação entre o jogo e a educação.

Em meio a essa polissemia do termo “jogo”, torna-se fundamental apresentar o contexto do jogo e da brincadeira para que se possa compreender o sentido lúdico, instrumental e/ou pedagógico do jogo.

4.3 SOBRE AS FINALIDADES DO JOGO

A segunda questão eleita para a análise dos textos refere-se à finalidade atribuída aos jogos e às brincadeiras em uma revista circunscrita ao campo da Educação Física. Sobre esse ponto, pode-se concluir que, em sua grande maioria, o jogo foi tratado como um instrumento relacionado ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento como fator positivo.

No caso dos artigos analisados, não há um quadro teórico que represente a especificidade da Educação Física. As pesquisas mais recentes publicadas na **Revista Paulista de Educação Física** utilizaram, principalmente, o quadro teórico de Piaget, elegendo os temas “regra e desenvolvimento cognitivo.”

Embora haja indicação do jogo como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física e reflexões que mostram que o jogo encerra uma validade em si mesmo, o quadro teórico utilizado pelos autores enfatizam o jogo mais próximo do trabalho ou do jogo pedagógico.

Esse dilema não é privilégio da Educação Física, mas da educação de modo geral, quando pretende, de fato, refletir o lugar do jogo, do brinquedo e da brincadeira na escola. Há que se considerar que o jogo é enfatizado em seu aspecto potencializador de aprendizagens, seja quando procura o desenvolvimento de valores como a cooperação, a solidariedade, ou quando busca o desenvolvimento cognitivo. No entanto, não são apontadas as contradições quando da realização dos jogos, principalmente pelas crianças.

Nesse sentido, são instigantes as ideias de Brougère (2006), quando trata da relação entre jogar e aprender. Para o autor, o propósito de aprofundar a reflexão sobre a relação entre jogar e aprender é uma tentativa de desconstrução dessa relação; por isso, propõe jogar/aprender, usando a barra para deixar a questão em aberto. Ele justifica sua opção, afirmando que se usasse jogar e aprender, indicaria uma relação necessária. Se empregasse jogar **ou** aprender, indicaria exclusão.

Para o autor, muitas teorias do jogo que dizem respeito à criança são marcadas pelo que se pode chamar de *funcionalismo* ou *finalismo*. Quer dizer que, mesmo antes de analisar o

jogo, supõe-se que ele funciona, que ele serve para qualquer coisa. Trata-se de uma concepção finalista, isto é, pensa-se que já que o jogo existe, ele tem, necessariamente, uma finalidade e, em particular, no desenvolvimento da criança. Parece ao autor que, nessa ideia, há muita idealização. Assim, por trás dessa concepção, há a ideia da diferença de natureza entre as crianças e os adultos, na qual se explica o jogo de crianças, separando-o totalmente do jogo dos adultos. Para Brougère (2006), esse é um problema teórico importante. A maioria dos teóricos definiu o jogo em relação a uma lógica educativa (lógica de um finalismo ligado à educação). Reciprocamente, tem-se uma ruptura entre o mundo do jogo e o mundo do lazer ou do jogo dos adultos. Parece-lhe que, colocando em relação temporal o jogo e o trabalho escolar, define-se “a priori” o jogo como sendo uma atividade ligada à aprendizagem.

O autor chama atenção para o fato de que, para ultrapassar essa concepção, é preciso levar em consideração alguns autores que evocaram uma dúvida sobre estas relações entre jogo e desenvolvimento, quando afirmam, por exemplo, que essa relação provém mais da retórica do que da prova científica. Isso não quer dizer que se teria a prova do contrário. Pode-se imaginar, talvez, que exista uma relação entre o jogo e o desenvolvimento, mas não se sabe qual relação. De fato, o conhecimento científico não oferece elementos para estruturar e compreender essa relação.

No entanto, o pensamento finalista tornou-se a fonte, a origem de construções de teorias e de práticas pedagógicas. Mas, o que deu peso à ideia de que havia uma relação entre jogo e educação foi o fato de que os pedagogos a utilizaram para desenvolver os programas destinados às crianças pequenas. Isso é muito importante na desconstrução que o autor faz na relação entre jogo e aprendizagem. Nessa relação, a verdade científica é menos importante que a transformação prática, uma certa inscrição na prática que dá valor de verdade a alguma coisa que não foi provada do ponto de vista científico.

Brougère (2006) prossegue o estudo, afirmando que há uma espécie de aliança das relações complexas que se fazem em torno do jogo. E é talvez dentro dessa lógica que se vai encontrar o sistema que valoriza o jogo enquanto ação legítima de um ponto de vista psicológico.

Para o autor, o que se quer mostrar é tentar quebrar, romper esta “união” necessária entre jogo e aprendizagem. Para avançar, parece-lhe importante fazer um trabalho de reconceituação do jogo, por isso utiliza outras referências que não as referências psicológicas tradicionais. Tais referências são as que têm duas características: (i) teorias que explicam do mesmo modo o jogo da criança e o jogo do adulto, e (ii) teorias que consideram o jogo primeiramente como um lazer, como uma atividade de prazer. Vale lembrar que ele buscou,

para essa reconceituação, os estudos de Mihaly Csikszentmihayli e Norbert Elias. A Teoria de Csikszentmihayli, na opinião de Brougère, é interessante porque pode-se explicar da mesma maneira o jogo dos adultos e o jogo das crianças, como atividades que ficam fora do âmbito do aborrecimento. Essas atividades permitem evitá-lo, sem cair na ansiedade ou na angústia. O autor quer dizer que as atividades em que faltam desafio e dificuldade podem produzir aborrecimento; atividades difíceis em excesso podem produzir ansiedade. E então as atividades como o jogo e outros lazeres são experiências “ótimas”, porque justamente elas evitam esses dois problemas na experiência. Outro interesse dessa Teoria é o de colocar o jogo no mesmo plano de outras atividades de lazer. Então, pode-se pensar que o jogo não seja talvez uma atividade tão diferente de outras atividades como se pensa. É verdade que ele tem especificidades, mas ele divide certo número de características com outras atividades de lazer.

Com Norbert Elias, o autor mostra que o lazer é uma situação que permite aumentar os níveis de excitação mas sem risco, pois acontece em um universo fictício. É verdade para o jogo como para outras atividades, como para os esportes.

Brougère (2006) vê, após a desconstrução, a necessidade de começar a reconstruir. Propõe, primeiramente, que há três tipos de relação entre o jogo e a aprendizagem, mas chama atenção para o fato de que é preciso distingui-los bem para compreender as relações.

A primeira relação é a de considerar que, muito frequentemente, tem-se necessidade de aprender para jogar. Por conseguinte, se se quer jogar tênis ou futebol, é preciso aprender a jogar tênis ou futebol. E há diferentes técnicas de aprendizagem. Às vezes, vê-se nas escolas que se aprende antes de jogar, embora muitos aprendem ao mesmo tempo em que jogam. O autor mostra que há uma primeira relação entre o jogo e a aprendizagem, que é quando se aprende a jogar. Julga essa primeira relação entre jogo e aprendizagem muito importante, mas informa que ela nem sempre é bem analisada.

A segunda relação entre jogo e aprendizagem é a transformação do jogo para inseri-lo, para incluí-lo em um sistema educativo. A relação aqui não está ligada ao próprio jogo, mas ao trabalho dos pedagogos para colocar o jogo em um espaço que tem objetivos pedagógicos (BROUGÈRE, 2006). Nesse sentido, o autor quer mostrar que há todo um trabalho de formalização, de transformação do jogo, para torná-lo compatível com objetivos educativos. Então, se há uma relação entre jogo e aprendizagem, é porque o jogo foi transformado para ser compatível com os objetivos da aprendizagem. Assim, pode-se sempre perguntar se se trata ainda de jogo ou não, mas, sem dúvida, é um jogo que tem uma forma particular e que é uma espécie de misto de compromisso entre o lazer e a educação.

No terceiro tipo de relação, Brougère (2006) faz o seguinte questionamento: quando se joga por lazer, por prazer, aprende-se também? Para fazer essa pergunta, o autor pesquisou outro paradigma, outra concepção da educação, em torno da noção de educação ou de aprendizagem informal, com a ideia talvez de que o que se passa no jogo não é específico, não é unicamente realizado no jogo. Há uma literatura que mostra como, participando das atividades do trabalho, aprende-se qualquer coisa nesse domínio. Não se tem análise do jogo, na literatura internacional, como um exemplo de educação informal. Ao contrário, há muitas pesquisas sobre o trabalho as quais mostram que, no trabalho, aprende-se uma porção de coisas que concernem ao trabalho, mas também outras coisas. Parece que essa concepção indica que a aprendizagem relaciona-se com a participação, que varia segundo o envolvimento da pessoa e do tipo de situação em que se envolve.

A ideia é de aplicar essa Teoria ao jogo e de considerar que o jogo implica também a participação e que se pode mesmo considerar que uma das características do jogo é a de encorajar a participação, de favorecer o envolvimento do jogador. E se, como dizem, a aprendizagem é participação, pode-se considerar que o jogo permite aprendizagens. O autor leva o leitor a pensar que nem todo mundo vai aprender, e não se vai aprender a todo momento. A aprendizagem é ocasional, ela pode acontecer e, às vezes, não. Como conclusão dessa reflexão, o autor propõe considerar que o jogo é, primeiramente, uma atividade social, que varia segundo o contexto e dentro da lógica do divertimento, mas que pode permitir, como outras atividades, uma aprendizagem segundo uma dimensão incidental. Às vezes, certos jogos são transformados pelos pedagogos, por exemplo, para integrar objetivos pedagógicos.

É preciso ser sensível ao aspecto polimorfo do jogo, perceber que o jogo é, primeiramente, uma forma cultural de lazer e que, às vezes, é transformado em uma forma de aprendizagem. Como toda atividade humana, ele pode, às vezes, tornar possível a aprendizagem (BROUGÈRE, 2005).

Ainda é preciso destacar, retornando aos textos analisados, a visão do adulto sobre o jogo, que enfatiza a sua potencialidade para o desenvolvimento da criança e preparação para a vida adulta e a escassa discussão sobre metodologias de ensino do próprio jogo, como atividade lúdica e cultural próprias da infância.

Nesse sentido vale o questionamento: é possível vislumbrar o jogo pelo jogo na escola?

No sentido de contribuir para a aproximação entre jogo e escola, pretende-se analisar o jogo para além de sua função potencializadora de aprendizagem (sem negar que isso possa ser

relevante e necessário) para compreender a dinâmica do próprio jogo, vislumbrando-o como uma forma de comunicação. Uma comunicação que nem sempre se realiza em harmonia, mas tem seus ruídos, seus conflitos. Eis o desafio deste trabalho.

5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo mostra a construção do caminho metodológico trilhado para esta pesquisa de abordagem qualitativa, no sentido de apresentar, desde a necessária reflexão teórica até os desafios e processos concretos de investigação, as escolhas e as técnicas utilizadas nesse percurso.

5.1 ABORDAGEM QUALITATIVA: A POSSIBILIDADE DE CRIAR METODOLOGIAS

Neste tópico, utiliza-se a reflexão sobre os desdobramentos metodológicos da pesquisa que incide sobre a diferenciação que Chalmers (1994) faz, na obra **A fabricação da ciência**, do sentido do “fabricar” o conhecimento científico, do montar, construir e elaborar. Assim, a partir dessa ideia, é possível considerar que as abordagens qualitativas na pesquisa científica, sobretudo as que se realizam na escola, só poderão ser significativas se compreendidas em seu aspecto de construção e elaboração. Daí a opção em apresentar o subtítulo: a possibilidade de criar metodologias.

O uso do termo “qualitativo”, entre os pesquisadores da educação, muitas vezes, aparece apenas para marcar um tipo de pesquisa que não envolve números, para designar um tipo de trabalho realizado. Denominações mais precisas são utilizadas a fim de determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica, entre outras.

No entanto, muito além de uma pesquisa que não envolve números, as abordagens qualitativas, segundo Monteiro (1988), podem ser aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais, para além de sua explicação, em termos de causa e efeito. No caso da educação, a investigação qualitativa visa compreendê-la em termos de seu processo e da experiência humana vivenciada.

Gómez, Flores e Jiménez (1996) ressaltam a dificuldade de determinar e estabelecer uma tipologia dos métodos de investigação qualitativa, porquanto, há uma proliferação do que se poderia adjetivar como qualitativo. Embora muitos procedimentos sejam quase idênticos, seu uso varia conforme a teoria adotada. Os autores utilizam Wolcott para mostrar a imagem que representa esse emaranhado metodológico: a de uma árvore que tem suas raízes na vida

cotidiana e parte de três atividades básicas: experimentar/viver, perguntar e examinar. A partir dessas raízes, brotam diferentes ramos e folhas da investigação qualitativa.

Ressalta-se que a possibilidade de criar metodologias não significa uma invenção isolada, mas uma construção mediada pelo diálogo entre os autores e o trabalho empírico. Nesse sentido, apresentam-se, a seguir, reflexões de Bogdan e Biklen (1994), sobre aspectos da abordagem qualitativa:

- a) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Nesse sentido, o investigador assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível, para o local de estudo. Nesta pesquisa, a fonte dos dados foram aulas de Educação Física de uma escola pública da cidade de Juiz de Fora, nas quais a pesquisadora esteve presente durante o ano de 2006, no contexto da vida real dos alunos em aula.
- b) A avaliação qualitativa é descritiva, o que exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir uma pista capaz de estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo. Nesse caso, gestos, palavras, olhares podem ser reveladores de intenções, desejos, conflitos, sendo que uma palavra pode desencadear uma história.
- c) O significado é de vital importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Nesse universo, crianças e adultos atribuem significados diferentes a seus conflitos e interesses, mostrando, muitas vezes, diferentes opiniões sobre o mesmo acontecimento. Numa turma de crianças, as relações e os conflitos não se mostram imediatamente claros, visto que os canais de ligação entre os fatos, muitas vezes, são invisíveis ao olhar imediato. Daí, a adequação do aprofundamento e a busca de sua significação.
- d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados da pesquisa de forma indutiva, em que as abstrações são construídas à medida que seus dados particulares vão sendo recolhidos e vão-se agrupando. Acrescenta-se, aqui, o lidar com o imprevisível, entendendo o planejamento/projeto como um roteiro, que pode ser refeito a partir das ocorrências cotidianas.

Destaca-se que, em relação às escolas, essas marcas são profundas, uma vez que as experiências humanas vividas nesse âmbito são ricas e dinâmicas, ou seja, os sistemas educacionais são marcados por uma grande complexidade e fogem a qualquer descrição que

se julgue completa e que, sem dúvida, ultrapassa os limites dos dados estatísticos. Desse modo, a importância desta pesquisa, voltada para a compreensão de processos que se passam no interior de uma escola, nas aulas de Educação Física, é revelada pela significação dos processos experienciados.

Nesse sentido, considerou-se mais apropriado fazer a opção por apresentar a construção do caminho metodológico, em vez de nomeá-lo, principalmente pelas várias alternativas que emergem no decorrer do trabalho. A pesquisa mostra os percursos escolhidos para elucidar o que se elegeu para aprofundar o estudo, entendendo que o relato desses procedimentos de pesquisa oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as análises nele contidas.

Vale lembrar que as pesquisas realizadas no âmbito escolar, com acompanhamento por um longo período, como esta, são marcadas por surpresas, imprevistos, mesmo que as ações tenham sido previamente planejadas, o que reafirma a necessidade de certa flexibilidade e a possibilidade de criar e recriar as metodologias.

A ação da pesquisa foi-se constituindo no entrelaçamento de muitas leituras, principalmente daquelas envolvidas com a tentativa de explorar situações das práticas escolares e da infância, discutidas no Grupo de Pesquisa coordenado pelas professoras Tizuko M. Kishimoto e Mônica A. Pinazza, da Universidade de São Paulo (USP). A partir da apresentação das intenções e dos relatórios de dissertações e teses de seus participantes, muitos temas foram discutidos, ressaltando diversos aspectos da pesquisa qualitativa, como pesquisa histórica, pesquisa colaborativa, os estudos de caso, entre outros.

A diversidade dos caminhos e procedimentos disponíveis na literatura pode dificultar o trabalho para o pesquisador iniciante, mas, sem dúvida, contribui para o conhecimento do campo da pesquisa e criação de modos de pesquisar. Não seria possível registrar todas as contribuições que estas discussões ofereceram à discussão metodológica, mas, entre elas, destacam-se alguns aspectos.

A primeira delas refere-se à aproximação desta pesquisa com algumas particularidades da investigação cooperativa, modalidade da Investigação-Ação, descrita por Gómez, Flores e Jiménez (1996), entendendo que essa flexibilidade seja possível na investigação qualitativa. Os autores declaram que “A grande diversidade de concepções que existem em torno da I-A (Investigação-Ação), tanto de uma perspectiva teórica como experimental, faz com que seja impossível chegar a uma conceitualização unívoca” (Ibid., p. 52).

A investigação incorpora, desse modo, alguns aspectos da Investigação Cooperativa, no entanto, isso só é possível a partir de certos ajustes necessários a essa construção

metodológica. Destacam-se alguns aspectos da pesquisa que, de certa forma, revelam a Investigação Cooperativa: a equipe formada pela pesquisadora e pelos professores de Educação Física da Escola Municipal João Cruz; as decisões em conjunto sobre os conteúdos (jogos) a serem oferecidos aos alunos (pesquisadora-professores).

A ideia da pesquisa colaborativa tem sido divulgada como o trabalho conjunto entre pesquisadores e professores, entre instituições de pesquisa e a escola (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002). O desafio proposto nesta pesquisa é compor a ideia de pesquisa colaborativa com as crianças, que, em certo sentido, é inovadora.

Dessa forma, para pesquisar com crianças, acredita-se na necessidade de redimensionar a ideia de captação do extraordinário, dos grandes discursos e acontecimentos, mas ressignificar o que é comum, cotidiano, valorizar as múltiplas linguagens da criança, enfim, estar à “altura” da criança para compreender e se fazer compreender.

Outra questão a ser esclarecida é o fato de, nesta pesquisa, como em muitas realizadas em escolas nas quais o questionamento dos sentidos da pesquisa é constante, não há como separar o pesquisador daquilo que investiga. Não há como não ser, em certo grau, participante, lembrando que, na realização da análise dos vídeos com as crianças, isso ficou muito evidente. Considerando que os alunos estão dinamicamente enredados nos “problemas” e “sabores” do cotidiano, envolvidos em tantas histórias – às vezes comum a todos – como as constantes trocas das professoras de sala de aula¹⁵, que vinham à tona, a todo momento, ou as bem singulares, tal como as do aluno Gilson e sua apreciação pela música e os instrumentos musicais, com quem a pesquisadora se comunicou numa conversa depois da aula:

G: – “Eu não sei muito bem, porque tem pouco tempo que estou aqui.”

Pesquisadora: – “É? E você veio de onde?”

G: – “De Ubá!”

Pesquisadora: – “Ah, eu conheço Ubá... e você está gostando daqui?”

G: – “An han... porque eu tenho uma profissão.... eu toco teclado, piano e violino...”

Pesquisadora: – “É mesmo? Que legal!”

G: – “E o que eu gosto mais desses três aí é o piano...”

Pesquisadora: – “E quando você vai fazer apresentação pra gente?”

G: – “No final do ano!”

¹⁵ Sobre a dificuldade da professora efetiva para a turma havia um impasse na Escola. Alguns professores defendiam que os alunos fossem liberados das aulas, para que os pais pressionassem junto a Secretaria de Educação. As diretora e vice-diretora ficavam preocupadas com os alunos que não tinham com quem ficar em casa e achavam melhor eles permanecerem na escola, mesmo sem a professora. A supervisora e vice-diretora se revezavam na ausência da professora.

Pesquisadora: – “Não vai se esquecer de me chamar...”

G: – “Não vou esquecer não, só que eu não tenho piano, mas eu tenho teclado.”

Pesquisadora: – “Piano, poucas pessoas têm...”

G: – “Violino, eu aprendi a tocar sozinho, piano e teclado, eu aprendi fazendo aulas.”

Pesquisadora: – “Onde?”

Gilson: – “Lá em Ubá...”

Depois da conversa, Gilson se despede, pois os outros alunos já tinham ido para a sala de aula.

Diante dessas histórias e de outras que marcam os envolvimento que aproximam e distanciam as pessoas, a imparcialidade e a neutralidade revelam-se impossíveis.

É importante também lançar mão de Stake (1999), quando desenvolve a ideia de que o investigador qualitativo destaca as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos em seu contexto, a globalidade das situações pessoais, cujo principal objetivo não é a compreensão de outros casos, mas a do próprio caso. Assim, partindo-se de uma perspectiva qualitativa, pode-se afirmar que a preocupação se dá "menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão", como muito bem expressa Minayo (1992, p. 102):

Nesse sentido, não cabe a meu ver, no uso da metodologia qualitativa o enfoque na generalização, pois o que a caracteriza é o estudo em amplitude e em profundidade, visando a elaboração de uma interpretação válida para o caso em estudo, reconhecendo que o resultado das observações são sempre parciais.

Para Yin (2005), os experimentos não representam uma "prova". A meta do investigador é expandir e aprofundar, o que considera generalização analítica e não enumerar frequências (generalização estatística). Destaca-se que uma saída interessante para essa questão foi dada por Stake (1999), ao denominar generalização naturalística a possibilidade de os leitores associarem o que foi observado em uma pesquisa a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos.

Considera-se fundamental, no processo de criação de metodologias, as considerações desse autor, para o qual a maior parte dos investigadores qualitativos da atualidade pensa que o conhecimento é algo que se constrói, mais do que algo que se descobre. Acrescenta-se que essa construção é mediada por marcos de significados seus e dos outros.

Kishimoto (2007) chama atenção para que as pesquisas tragam contribuições para o campo das práticas pedagógicas e políticas públicas. Nesse sentido, pretende-se com esta abordagem metodológica não só mostrar os conflitos evidentes nos jogos, como também refletir sobre possíveis alternativas para a prática pedagógica das aulas de Educação Física.

O desafio metodológico era a definição de técnicas de coleta de dados que pudessem trazer a voz das crianças, sem artificialismos dos questionários ou entrevistas individuais e que possibilitasse a criação de um ambiente natural para a busca do objeto da pesquisa com a participação dos alunos.

Evidencia-se que, para compreender o conflito no jogo, foram adotados os seguintes instrumentos de coleta de dados: videogravação, registro de observação, conversas com alunos e professores, além da análise dos vídeos realizada pelos alunos.

5.2 AS VOZES DAS CRIANÇAS

Uma série de pesquisas e abordagens tem lugar nos séculos XIX e XX, buscando configurar especificidades das crianças, valorizando seus modos de ver, pensar e fazer, fazendo-se notar esse movimento em direção a um encontro com a criança.

Esse movimento foi abordado no livro intitulado **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro, obra organizada por Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007). Trata-se de uma coletânea de textos, cujas autoras trazem contribuições significativas para as pedagogias da infância, ao revisitarem teorias e pensadores do passado, apresentando a vida, as principais ideias e as contribuições desses pensadores para a sinalização de novas pedagogias da infância. Os autores revisitados foram: Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner e Malaguzzi. Vale lembrar que eles ainda estão presentes em muitas propostas e experiências pedagógicas para a infância no Brasil e no mundo.

Esses autores abrem caminho para novas ideias e imagens de criança, de desenvolvimento infantil, de ensino-aprendizagem, tornando-se legados importantes para elaboração de pedagogias diferenciadas para o século XXI.

Mas, qual a relação entre pedagogias diferenciadas e as “vozes da criança”? À luz dessa nova visão, defende-se que as crianças são participantes ativos e que é necessário envolvê-las nos processos das pedagogias participativas.

Oliveira-Formosinho (2007) analisa dois modos de fazer pedagogia: a Pedagogia da Transmissão, baseada no modo tradicional, centrada no conhecimento que se deseja transmitir, ignorando os contextos e os sujeitos envolvidos no processo de veiculação de saberes, e a Pedagogia da Participação, que é valorizada pelo fato de estar em constante processo interativo de diálogo com a sociedade, com as crianças e suas famílias. Para a autora, a Pedagogia da Transmissão centra-se na lógica dos saberes com uma escolha unidirecional, na qual as ações desse fazer, muitas vezes, ignoram a criança como sujeito de direitos, sem ou com pouco espaço de participação, colocando o adulto no centro das atenções. Para a autora, é fundamental desconstruir essa pedagogia transmissiva para reconstruir uma pedagogia da participação, como se pode verificar a seguir:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Ibid., p. 18-19).

Kishimoto, Santos e Basílio (2007, p. 429) compartilham dessa ideia e esclarecem quanto a aspectos cotidianos das instituições infantis, que têm como premissa a pedagogia tradicional e a pedagogia participativa:

Nas instituições infantis, a Pedagogia Tradicional enclausura a criança no espaço físico da sala, com mesas e cadeiras, armários fechados e a direção do adulto em todo o processo educativo. As Pedagogias de Participação, também conhecidas como construtivistas ou socioconstrutivistas, ancoram-se em ambientes educativos abertos, cooperativos, baseadas em concepções de criança e de educação nas quais as ações são partilhadas. Aprende-se em um mundo de interações com pessoas e objetos, em contextos sociais e culturais.

Em relação às práticas de investigação, também é necessário considerar as crianças enquanto sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas.

Kishimoto e Pinazza (2008) no prefácio do livro **A escola vista pelas crianças** afirmam que privilegiar a voz da criança requer uma metodologia de pesquisa que contemple as múltiplas manifestações do mundo infantil. As autoras acrescentam:

Distante do naturalismo ou espontaneísmo, que deixa a educação ao sabor da natureza intrínseca do ser humano, ou do racionalismo, que impõe a visão do adulto, observar a criança, ouvir sua voz, sondar suas intenções, para incorporá-la no processo educativo, é o caminho que a Pedagogia da Infância do século XX deixou como herança para os tempos atuais (Ibid., p. 7).

Essa abordagem que dá voz à infância tem sido construída e amplamente divulgada pela Associação Criança¹⁶, cujos trabalhos têm se pautado em pedagogias da educação infantil a partir da concepção de criança portadora de história, capaz de múltiplas relações, construtora de culturas infantis e sujeito de direitos: “A imagem da criança enquanto ser competente e a imagem do aprendiz como ser participante são plenamente assumidas e defendidas nestes projetos, constituindo asserções centrais na base de tais trabalhos de investigação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ARAÚJO, 2008, p. 14). A autora refere-se à evolução cultural e pedagógica com uma nova imagem da infância e isso tem impactos nos paradigmas de investigação. O primeiro desafio para a investigação é um desafio ético: o respeito pela criança que foi colocada no centro dessa pedagogia, na sua inteireza, sendo percebida e reconhecida como alguém que tem algo a dizer. Portanto, os novos paradigmas de investigação emergem dessa atitude de respeito às crianças, estudando-se as crianças e pensando-as sobre o ponto de vista delas.

Para Oliveira-Formosinho (2008), a investigação é realizada com as crianças e não sobre as crianças. Em consonância ao que rezam as pedagogias participativas, esta investigação procura fortalecer e, simultaneamente, avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar as opiniões das crianças referentes a seus conflitos nos jogos.

¹⁶ A Associação Criança é uma associação privada, com fins públicos, de profissionais de desenvolvimento humano – professores universitários, professores especializados de educação infantil e básico e psicólogos – que atuam predominantemente no distrito de Braga (Portugal) desde 1996 e que tem como objetivo promover programas de intervenção para a melhoria da educação das crianças pequenas em seus contextos organizacionais e comunitários. Júlia Oliveira-Formosinho é vice-presidente da Associação Criança, pesquisadora que tem divulgado estudos inovadores na Pedagogia da Infância.

5.3. COLETA DE DADOS

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado em todo o ano de 2006, em uma Escola Municipal da Cidade de Juiz de Fora, MG, e a coleta de dados foi sistematizada tendo em vista a estratégia da triangulação.

5.3.1 Triangulação

Para Gómez, Flores e Jiménez (1996), a triangulação é um procedimento amplamente utilizado e consiste no uso de diferentes fontes de coleta de dados. Neste trabalho, a estratégia metodológica de triangulação permite maior validade dos dados e uma inserção mais aprofundada no contexto de onde emergem os fatos, os relatos e as ações dos sujeitos.

A diversidade dos dados permite o estabelecimento de inter-relação entre os fatos, os relatos e as ações dos alunos e professores, permitindo uma compreensão mais abrangente dos significados construídos socialmente na relação desses sujeitos com o meio. É importante ressaltar que a estratégia de triangulação tem-se convertido na busca de interpretações adicionais e não na confirmação de significado único. Minayo, Assis e Souza (2005, p. 71) chama atenção para o fato de a triangulação dar consistência ao conhecimento do assunto:

[...] a triangulação não é um método em si. É uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender os objetivos que se deseja alcançar.

A triangulação será efetivada a partir de dados colhidos por três tipos de instrumentos: (i) videogravação, (ii) observação e conversas (iii) análise dos vídeos realizada pelas crianças juntamente com a pesquisadora.

5.3.2 Observação

A observação compõe o tripé para a análise da turma pesquisada. Foram realizadas observações não só nas aulas de Educação Física, mas também durante o recreio, na entrada da aula, no horário da merenda. A observação foi fundamental para “respirar” aquele cotidiano, conhecer, receber informações, fazer anotações e registros dos acontecimentos relevantes para a pesquisa. Com intenção de estabelecer contato mais estreito com os alunos e alunas da turma, bem como com as professoras da escola. Vale lembrar que a pesquisadora andou pelos pátios, frequentou a sala de professores, a secretaria, circulou pelos corredores, foi à Festa Junina da Escola.

Tendo como referência os estudos de Gómez, Flores e Jiménez (1996), de que as pessoas estudadas sejam muito bem informadas sobre os propósitos e as atividades da investigação, bem como a proteção da intimidade e da identidade dos sujeitos pesquisados, na medida do possível, a pesquisadora explicava sua condição para os alunos e professores da escola. Alguns alunos da própria turma questionavam se se tratava de uma estagiária, sendo que alunos de outras turmas queriam ser filmados também. Assim, ela foi sendo reconhecida pelos alunos como “a tia que filmava”.

Nos primeiros encontros, a professora de Educação Física explicou aos alunos como a pesquisa seria realizada e a pesquisadora também teve a oportunidade de esclarecer a eles qual era seu papel junto da turma e o porquê de sua pesquisa. No entanto, com o passar do tempo, maior convivência e principalmente no trabalho de análise dos vídeos, foi ficando claro para os alunos a intenção da pesquisa, ou seja, o tema que estava sendo estudado.

Nesse tipo de pesquisa, é válido evidenciar que as pessoas envolvidas no processo não são simples reservatórios de informações, mas reconhecidas como sujeitos que elaboram e dão sentido aos acontecimentos. Desse modo, todas as manifestações são igualmente preciosas: a sua ocasionalidade, a fala, a interrupção, o silêncio, o tom de voz, os olhares, os gestos (ZACARIAS, 1999).

Mais que isso, havia a necessidade de mergulhar com todos os sentidos no ambiente a ser pesquisado, no caso, imergir na vida da escola. Desse modo, é mais que olhar: “Uma pessoa que simplesmente vê é um espectador, um observador, alguém que não está envolvido com a cena. O mundo percebido através dos olhos é mais abstrato do que o conhecido por nós através dos outros sentidos” (TUAN, 1980, p. 12). Cumpre ressaltar que, às vezes, esse envolvimento se intensificou pelas circunstâncias, como na ocasião em que uma das alunas se

machucou na aula de Educação Física e quando foi presenciada uma briga entre dois alunos da turma.

Nesse processo, pode-se destacar um contínuo, em que a pesquisadora começa como espectadora e termina como participante.

5.3.3 Videogravação

A utilização do vídeo garante o registro da situação observada, permitindo infinitas replicações durante o processo de análise, oferecendo o recurso de “congelar” a situação, conservando-a. Além disso, a possibilidade de rever a cena permite focalizar diferentes aspectos de uma mesma situação. Ressalta-se que o olho pode ver, mas não pode gravar, e o pesquisador pode, com o uso da videogravação, confrontar-se com a riqueza dos comportamentos humanos registrados em seu contexto natural.

Em várias situações, ficou a impressão de que nada de novo estaria acontecendo. As interações e os conflitos, aparentemente, eram pouco expressivos, as ações e as reações dos alunos durante os jogos muito evidentes o que não forneceriam informações muito relevantes para o trabalho.

No entanto, ao observar repetida e atentamente as situações, dados interessantíssimos foram revelados ao pesquisador, e impressões prévias foram-se desconstruindo e abrindo espaço para novas interpretações.

As gravações foram realizadas pela própria pesquisadora, que registrou as aulas de Educação Física no ano de 2006, em câmera digital e, posteriormente, elas foram repassadas para DVD. A análise dos vídeos foi realizada no programa “Nero Smart”, que possibilita, além de outros recursos, o congelamento da cena, o aumento e a diminuição do foco. Isso facilitou o retorno aos episódios repetidas vezes para a análise.

Finalmente, em relação às questões éticas tão bem destacadas por Gómez, Flores e Jiménez (1996), tais como o consentimento dos sujeitos a serem investigados, a proteção da intimidade dos sujeitos e a proteção de suas identidades, foi assinado um termo de compromisso junto à Escola, no qual se assumiu que o uso das imagens seriam restritas ao trabalho da pesquisa para o doutorado.

5.3.4 Análise dos vídeos

Antes de detalhar a forma de trabalho realizado com os alunos, julga-se importante reafirmar a ideia norteadora deste trabalho, qual seja, considerar os alunos participantes da pesquisa não apenas como objetos, mas como sujeitos da investigação. Para tal, procurou-se ouvir a voz desses alunos, por meio de conversas no recreio, no início e final das aulas de Educação Física, sempre que era possível. Mais sistematicamente, essa “voz” foi ouvida por meio da análise das videografações, realizadas com todos os alunos da turma.

Considera-se, assim, não apenas o respeito pelo grupo pesquisado, mas a possibilidade de reflexões pelas próprias visões e habilidades das crianças. Trabalhos que tratam do tema criança/infância, muitas vezes, excluem-nas de etapas da pesquisa, não levam em conta a opinião das próprias crianças, investigam seu desenvolvimento e sua socialização por meio de visões e habilidades dos adultos. Assim, pode-se afirmar que reconhecer crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa, acarreta aceitar que elas podem “falar” em seu próprio direito e relatar suas visões e experiências. Acredita-se que ver as crianças como fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências pode promover apreciações mais respeitadas e realistas sobre suas habilidades, conhecimentos e valores.

O trabalho de análise dos vídeos foi organizado da seguinte maneira: para dar conta da curiosidade dos alunos, algumas vezes, depois da aula, deixava-se que eles revissem algumas cenas, o que provocava imensa alegria e entusiasmo, sendo que duas alunas, Adrielly e Mariane, eram as que mais queriam assistir ao vídeo. Isso era feito no visor da própria filmadora e, algumas vezes, houve até fila para assistir às gravações. Os alunos foram se acostumando e, sempre que possível, reviam o que havia sido filmado. Percebendo o interesse e a curiosidade dos alunos, em combinação com a professora de sala, pois eles não queriam utilizar a aula de Educação Física para isso, foram organizadas duas sessões para que pudessem assistir livremente às gravações. Os pedidos para voltar em algumas cenas eram atendidos (por exemplo, ao assistirem a professora de Educação Física, que já não estava mais dando aulas para a turma, os alunos faziam comentários sobre ela). Eles assistiam às gravações, faziam comentários sobre os colegas, riam e gostavam não só de se verem, como também de verem os colegas no vídeo. Essa ação foi importante para que, no momento da atividade mais focalizada, fosse possível pedir a atenção dos alunos para determinada cena. A atividade mais livre (ver com mais liberdade) atendeu à necessidade de exploração, de familiarização e de conhecimento dos alunos com a técnica do uso da filmadora.

Para a análise do vídeo, com vistas a atender às questões pertinentes ao estudo, o trabalho foi organizado da seguinte maneira:

- a) A negociação com a professora de sala. Organização do horário para que os alunos pudessem sair, desde que isso não coincidissem com as provas e tarefas importantes a serem realizadas.
- b) Reserva dos materiais TV e DVD para realizar a atividade (a Escola possuía 3 unidades, que eram utilizadas pelas professoras mediante reserva).
- c) Organização dos alunos em grupos de 4 ou 5.
- d) Exibição das cenas e explicação sobre a importância do recorte dos episódios.
- e) Realização pelos alunos do registro escrito: associar a cena vista com uma palavra ou pequena frase.
- f) Gravação das conversas dos alunos durante a realização da atividade.

Nesse percurso, no desenvolvimento do trabalho com as crianças, houve uma mudança na condição da pesquisadora na escola, principalmente diante dos alunos, mas também de alguns professores, pois de observadora, passou a intervir nos trabalhos, mudando seu *status* diante da turma. Para os alunos, naquele momento, era mais do que pesquisadora, era também professora, condição da qual não pôde escapar. A dificuldade com alguns alunos, tais como pedidos para ir ao banheiro, denúncias sobre os colegas, preocupação com a segurança e a disciplina, passaram a fazer parte de suas preocupações. A experiência com o trabalho em escolas da Rede Municipal, mesmo passados alguns anos, foi crucial para lidar com esse novo lugar.

Assim, reafirmando o papel das crianças nas pesquisas, de que não são fonte dos dados, ou objetos de pesquisa, para considerá-las na relação sujeito-objeto, dialética e complexa, torna a investigação significativa também para as crianças. Muitas vezes, foi extrapolado o programa, as conversas se alongavam, outros assuntos surgiram, como a preocupação de alguns alunos com a ausência e a troca de professores (durante o ano da pesquisa, passaram pela turma mais de 5 professores de sala de aula e 2 de Educação Física), a descontinuidade do trabalho e também o reconhecimento de uma turma cheia de potencial: crítica, criativa, com alunos ávidos por experiências e conhecimento.

Destaca-se também que nenhum aluno se recusou a realizar o trabalho de análise dos vídeos, havendo, de modo geral, expectativa positiva, expressa pelo contentamento manifestado quando eram chamados para tal tarefa.

5.3.5 Roteiro para análise dos Episódios para os alunos da turma

Após observação do conjunto das sessões, com objetivo de conhecer as características dos episódios de conflitos e as interações de um modo geral, foram selecionados, aproximadamente, 50 Episódios, considerados relevantes para análise. Devido ao número elevado de cenas, elas foram agrupadas por semelhança, até chegar ao número de 9 Episódios. Esses foram escolhidos pela pesquisadora de acordo com o referencial teórico e os objetivos do estudo e o interesse dos alunos quando assistiram aos vídeos livremente.

Houve, então, a identificação, o recorte e o registro desses 9 Episódios em forma de roteiro, demarcando o início e o fim de cada um e uma breve descrição do ocorrido (*vide* quadro em anexo A).

5.3.6. Respostas dos alunos (escrita)

Ressalta-se que, para a realização da entrevista com os discentes, cada aluno recebeu o roteiro de análise dos vídeos para servir de suporte para o acompanhamento das cenas. Após cada cena vista, os alunos o preenchiam individualmente com uma palavra ou pequena frase sobre o que foi visto. Porém, nesse momento, era permitido conversarem com seus pares, discutirem as cenas e os assuntos em questão, possibilitando que novos sentidos fossem negociados. Assim, a partir desse trabalho, foi organizado um quadro com as respostas, registradas por escrito, de todos os alunos sobre os episódios vistos/discutidos (*vide* quadro em anexo B).

5.3.7 Diálogos dos alunos

Além do registro escrito, houve a anotação dos relatos dos alunos, no momento em que assistiam às cenas. Os alunos foram organizados em pequenos grupos para assistirem às filmagens. Esse trabalho foi gravado e, posteriormente, transcrito. Após assistirem ao Episódio escolhido, havia um momento para discussão sobre o que tinham visto. Nessa

ocasião, foi feita a discussão em torno do tema desejado, em que era permitida a participação de todas as crianças do grupo. Com intenção de estimular a reflexão e dar voz às crianças, às vezes, havia algumas intervenções, com os seguintes tipos de perguntas: Como? Por quê? O que vocês acham disto? Em alguns momentos, a pergunta era destinada a alguma criança em especial, geralmente as que não falavam muito: “O que você achou, Josuel?” O que eles diziam foi ouvido com muita atenção. Em síntese, pode-se afirmar que a metodologia de pesquisa adotada possibilitou a participação de todos que tiveram oportunidade de ir “da imagem à palavra, e da palavra de volta à imagem” e, com isso, “ampliam-se não só os modos de observação como as possibilidades de interpretar uma mesma imagem” (SOUZA; LOPES, 2002, p. 69).

5.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO CRUZ

O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado na Escola Municipal João Cruz, na cidade de Juiz de Fora, MG.

Nesse primeiro momento, serão localizadas algumas características da Escola consideradas relevantes à medida que possibilitam o acesso às peculiaridades daquele local e que, de alguma forma, podem traduzir seu contexto.

Destaca-se que, para um visitante, chama a atenção a estrutura da Escola Municipal João Cruz, que, embora com necessidade de manutenção e apresentando partes deterioradas, é marcante e diferencia-se das construções de outras escolas municipais. Tem como característica arquitetônica a amplitude dos espaços destinados à prática de esportes, tais como campo de futebol e quadra coberta. A Escola está localizada em uma área de periferia urbana, e a comunidade atendida é formada, em sua maior parte, por moradores de um bairro popular, estando essa região incluída no mapa de pobreza da cidade, sendo que a maioria das famílias pertence a um nível socioeconômico baixo.

Em relação às características físicas, seu prédio é composto por três pavimentos. No primeiro, tem-se o refeitório coletivo, onde os alunos se alimentam da merenda fornecida pela prefeitura ou que trazem de casa. Há banheiros (feminino e masculino) para os alunos, uma sala de ginástica, na qual é oferecida aula de ginástica e de dança para a comunidade.

Em extensão a esse primeiro pavimento, há uma quadra de esportes, coberta e cercada, com arquibancada de três degraus de cada lado, com marcações para futebol de salão, vôlei e

basquete. Embora seguindo as recomendações de medidas e marcações, a quadra está desgastada, a pintura é antiga e as tabelas de basquete estão estragadas. Os banheiros que ficam na quadra, geralmente, estão trancados e o vestiário é usado como depósito para guardar os materiais de Educação Física.

O acesso à quadra é permitido aos alunos nos horários de Educação Física, nos projetos de esporte, com a presença do professor e, no recreio, na companhia de um adulto (geralmente um funcionário da escola). Nos outros tempos, permanece trancada com corrente e cadeado. A quadra também é utilizada em festas escolares e em apresentações para a comunidade. Ainda nesse primeiro andar, há um pequeno parquinho, com escorregador, trepa-trepa, balanços, um brinquedo para girar (construídos de ferro, com pintura também desgastada). O parquinho é cercado e destinado às crianças da Educação Infantil. De frente para o parquinho, há um campo de futebol, aparentando ter as medidas oficiais, com as traves. Esse campo é margeado por uma mata em um dos lados, e, do outro, existe uma arquibancada de quatro degraus em toda a extensão do campo. O aparecimento de cobras e a falta de capina fizeram a diretora limitar o uso do campo apenas à área próxima ao parquinho.

O segundo pavimento (2º andar) abriga as salas de aula do primeiro ciclo, a pequena biblioteca, a sala dos professores, a secretaria da Escola, onde ficam a diretora, a vice-diretora e a secretária, local em que há grande movimentação de professores, alunos de castigo, entre outros. Há também, próximo à secretaria, uma sala destinada a guardar materiais pedagógicos e as TVs, a sala da coordenadora e um banheiro para os professores. Nas extremidades do corredor, ficam os banheiros dos alunos: feminino de um lado e masculino do outro.

No terceiro pavimento (3º andar), ficam as salas de aula do segundo ciclo, uma com computadores, na qual são desenvolvidos projetos de informática, e, na outra sala, acontecem os ensaios de teatro, contendo cenários, fantasias. Também há uma sala para trabalhos manuais, além dos banheiros para alunos e professores, como no segundo andar.

A Escola funciona em dois turnos e atende alunos a partir da faixa etária de 4 anos (1º período), 5 anos (2º período), 6 anos (1ª etapa do 1º ciclo), 7 anos (2ª etapa do 1º ciclo), 8 anos (3ª etapa do 1º ciclo), 9 anos (1ª etapa do 2º ciclo), 10 anos (2ª etapa do 2º ciclo) e 11 anos (3ª etapa do 2º ciclo). As turmas são reconhecidas pela letra e idade correspondentes, por exemplo, a turma que foi acompanhada para este trabalho é denominada CA10, no turno da tarde.

A Escola oferece também educação para jovens e adultos, projetos de esporte (na época: vôlei, futebol, ginástica artística e dança), trabalhos manuais, teatro e projeto de informática.

No entorno do estabelecimento escolar, há uma igreja católica, uma quadra de futebol cercada e descoberta, um parquinho com alguns brinquedos desgastados pelo uso e duas mesas de ping-pong, local frequentemente cheio de crianças. No fundo da escola, há uma Instituição que abriga crianças reconhecidas em situação de risco social, encaminhadas pelo juizado da infância. Há também uma creche pertencente à Prefeitura de Juiz de Fora que fica à esquerda da Escola e atende às crianças até 4 anos.

5.5 REUNIÃO COM OS PROFESSORES

A primeira reunião com os professores de Educação Física da Escola aconteceu no dia 16 de março de 2006, em uma pequena sala e contou também com a presença da vice-diretora da Escola.

Nessa reunião, foi lido um pequeno texto resumido das intenções da pesquisa na Escola. A pesquisadora apresentou-se como aluna do curso de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo para a vice-diretora, pois os professores de Educação Física já tinham noção de sua trajetória. Os professores dessa disciplina e a vice-diretora mostraram-se muito atentos à exposição, em seguida, fizeram alguns comentários.

O tema “conflito” já, de início, possibilitou exemplos, relatos de algumas dificuldades no trabalho. Um dos professores de educação física identificou um aluno que julga sofrer *bullyng* na Escola, associando-o à sua condição social de extrema pobreza. Após a explicação geral do projeto, a vice-diretora pediu licença para sair da reunião, e a conversa continuou entre a pesquisadora e os professores de Educação Física.

Em seguida, falou-se um pouco sobre a metodologia de ensino dos conteúdos da disciplina e identificou-se a preferência dos professores em condensarem os conteúdos em bimestres, mas esses se mostraram abertos a modificações. Percebeu-se que, de alguma forma, eles esperaram a contribuição/aprovação da pesquisadora. O momento foi aproveitado para esclarecer que o foco da pesquisa não era na formação do professor, que a intenção não era avaliar o trabalho deles, mas ter o olhar direcionado aos alunos, nas relações entre as crianças. Mas foi colocada a disposição para a discussão de material de apoio, como textos, pesquisas, relatos de experiência. Esclareceu-se que, para a pesquisa em questão, seria mais adequado que os jogos fossem desenvolvidos no decorrer do ano, distribuídos ao longo de 2006. Os professores concordaram com a proposta, e o trabalho ficou assim definido: uma

aula por semana seria destinada aos jogos e a outra, aos demais conteúdos. Cumpre ressaltar que não houve dificuldade por parte dos professores no sentido de fazer a reconstrução de sua prática pedagógica, tendo em vista os pressupostos da pesquisa.

Nesse encontro, a Escola disponibilizou à pesquisadora um pequeno texto, contendo a proposta de trabalho formulada pela direção e vice-direção. Esse material foi utilizado como proposta na campanha para a eleição de direção e vice-direção ocorrida em 2005, na qual haviam sido eleitas as novas dirigentes da Instituição.

A intenção inicial era o desenvolvimento do trabalho com duas turmas, por isso fez-se a reunião com os dois professores. No entanto, após algumas análises, como a necessidade de aprofundamento e o tipo de trabalho a ser realizado com as crianças, como a análise dos vídeos, a pesquisa prosseguiu somente com uma das turmas.

Desse modo, encontros com a professora da turma escolhida para o trabalho prosseguiram durante todo o ano da pesquisa, geralmente após a aula, uma vez que a professora tinha um intervalo de 15 minutos. Apesar do curto tempo, foi possível um constante exercício reflexivo sobre as aulas, os alunos da turma, os acontecimentos na escola, as questões pessoais, estabelecendo-se uma relação de confiança, respeito e parceria entre a pesquisadora e a professora da turma. Importa ressaltar que, muito embora o foco não tenha sido a formação do professor, houve um sentido colaborativo.

Em relação à escolha dos jogos, tinha-se como ponto de partida os jogos coletivos e, dessa forma, houve diálogo entre a pesquisadora e a professora de Educação Física, no sentido de conciliar as propostas da escola, as vivências e as visões do professor, com respeito à sua maneira de abordar as questões pedagógicas, a proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, os trabalhos significativos no que tange ao jogo, nas aulas de Educação Física, em seus pressupostos filosóficos, pedagógicos e instrumentais.

Nesse sentido, a questão dos jogos populares, da recreação, dos jogos cooperativos, da competição, do interesse e da vivência das crianças esteve sempre presente e foi levada em consideração para a escolha dos jogos. Estes não foram escolhidos previamente, mas foram eleitos no decorrer do processo. Foram priorizados não só os jogos da cultura popular, da vivência dos alunos, como também jogos que os alunos não conheciam e os cooperativos.

5.6 AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Geralmente, as aulas de Educação Física causam grande impacto nas escolas de modo geral e não é diferente naquela em que se realizou a pesquisa. A grande movimentação e exposição dos alunos e professores de Educação Física à comunidade escolar tornam essa prática visível aos olhos de todos, o que não acontece com os procedimentos em sala de aula.

Nessa Escola, como em todas as outras da Rede Municipal, as aulas de Educação Física têm duração de 50 minutos e acontecem duas vezes por semana. Durante o trabalho de campo, duas professoras de Educação Física assumiram a turma, ambas concursadas e efetivas na Rede Municipal. A primeira professora atuou durante o primeiro semestre. Formada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ingressou no mestrado em outra cidade e, por não ter cumprido o período probatório, o qual lhe concederia licença, optou por pedir demissão. A segunda assumiu a turma no segundo semestre. Formada pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), na época cursava especialização na UFJF.

A turma era denominada CA10, uma vez que a Escola se organiza por ciclos, atendendo alunos, em sua maioria, com 10 anos. Ao chegar à Instituição, foi obtida a informação de que essa era uma turma muito difícil, dado importante para a decisão de estudar os conflitos nessa turma. A opinião da professora de Educação Física que estava com a turma no primeiro semestre foi um pouco diferente das demais: – “É uma turma boa, com alunos inteligentes, mas um pouco bagunceira.”

A turma era composta por 17 (dezessete) meninos e 11 (onze) meninas. Alguns usavam, frequentemente, o uniforme, outros não. Chama atenção o tipo de vestimenta utilizado pelos alunos, para os quais a aparência, de alguma forma, revela a condição social, o poder aquisitivo e o cuidado dos adultos com eles. Como exemplo, dois alunos sempre estavam com as roupas muito sujas, às vezes rasgadas, inadequadas ao clima e à sua proporção corporal. Em uma das aulas, um desses alunos chegou calçado com tênis muito usado e, logo ao entrar na quadra, tirou o tênis e deixou-o num canto. Indagado por que havia tirado o tênis, já que fazia muito frio, ele respondeu: – “Esse sapato é do meu irmão, está muito apertado, não dá para correr com ele.” Esse é apenas um dos indícios de uma escola que atendia os mais pobres. No bairro, há outra escola, também da prefeitura frequentada por alunos da mesma faixa etária, e os comentários eram que lá iam os alunos de melhores condições do bairro. Nessa outra escola, o uso do uniforme era obrigatório.

Com base nas observações e videograções, foi possível descrever a dinâmica do jogo durante as aulas de Educação Física. Foram identificados seis momentos importantes na realização dos mesmos, a saber:

- a) buscar os alunos em sala de aula;
- b) as regras do jogo;
- c) a divisão dos times/grupos;
- d) a experimentação dos materiais;
- e) a finalização do jogo.

Para melhor compreensão desse contexto, a seguir, serão apresentadas algumas peculiaridades sobre cada um desses momentos.

5.6.1 Buscar os alunos em sala de aula

As professoras de Educação Física sempre buscavam os alunos em sala de aula, e a chegada delas era sempre motivo de comemoração entre eles, que, geralmente, levantavam-se da carteira e gritavam: – “Ehhh!!!”

Em uma das aulas, os alunos começaram a guardar os materiais e a se preparar para sair quando a professora de Educação Física pediu silêncio e disse: – “Só vamos sair quando estiverem todos quietos...” A professora ficou esperando, e o silêncio demora um pouco. Os alunos começam a pedir silêncio uns aos outros, o que provoca mais conversa. A aluna, Lídia, fala para o colega Jesaías: – “Fica quieto”, mas este se levanta e responde: – “Não sou eu que estou conversando, é você!” Outros alunos interferem. A professora de sala arruma suas coisas e, antes de sair, dirige-se à professora de Educação Física e comenta que o aluno Gilson estava muito implicante com os colegas: – “Estou vendo a hora que os meninos vão pegar o Gilson e eu não vou poder fazer nada!”

Quando a conversa diminuiu (não há silêncio total), a professora de Educação Física disse: – “Podem fazer a fila.”

Os alunos se organizam em duas filas: uma dos meninos e outra das meninas, a professora vai na frente da fila para a quadra. No meio das escadas, a fila vai se desfazendo e muitas brincadeiras vão acontecendo. Os meninos brincam de “passar a mão” uns nos outros, por isso muitos vão descendo encostados na parede para evitar que alguém passe a mão neles... As professoras das outras salas começam a fechar as portas.

Em uma das aulas, a professora decidiu discutir as regras do jogo em sala de aula, antes de descerem para a quadra, mas não foi possível devido à “bagunça” e aos protestos dos alunos. Parece que a primeira coisa que queriam era sair da sala!

Em todas as aulas, a dinâmica foi parecida: a professora busca os alunos em sala, eles fazem duas filas, que depois se desfazem, descem em meio a muitas brincadeiras e conversas e vão para a quadra.

5.6.2 A explicação da aula/jogo

Os alunos chegam à quadra ou ao campo e se dispersam, uns correm pela quadra, outros conversam na arquibancada, já outros pedem a professora para pegarem o material que será usado na aula. A professora de Educação Física começa a chamar os alunos e os reúne, geralmente, na arquibancada ou em círculo no meio da quadra, para explicar o tema da aula e as regras do jogo. Uma das professoras, às vezes, utilizava um apito para chamar a atenção dos alunos.

Devido à impaciência dos alunos para começarem o jogo, muitas vezes, as regras não eram discutidas nem muito detalhadas, como no caso do futebol de mãos dadas, em que a professora diz: – “É igual ao futebol normal, mas com as mãos dadas.” Ela explica que serão meninos contra meninas e pede para os alunos se dividirem em dupla e darem as mãos.

No entanto, sempre houve esse momento: a tentativa de reunir todos os alunos antes do jogo começar para explicações, de suas regras, mesmo que fosse de forma sucinta.

5.6.3 A divisão dos times/grupos

A divisão dos times é sempre um momento marcante antes do início do jogo. Na maioria das vezes, essa tarefa era coordenada pela professora que utilizava estratégias de colocar meninos contra meninas, numeração (1 para um lado e 2 para outro, numerando os alunos), letras do alfabeto, entre outras marcas.

Em uma aula, a professora desenhou no braço de cada aluno os números 1 ou 2 para dividir os times, o que causou grande entusiasmo e interesse entre eles. Era muito comum as

crianças não quererem ficar no time que a professora determinou e pedir para trocar de time ou mesmo trocar sem que a professora notasse. A amizade era um critério muito utilizado para querer mudar de time, principalmente entre as meninas.

Na aula com o tema “futebol com olhos vendados”, a professora tem nas mãos um saco de tiras azuis, que serão utilizadas para cobrir os olhos e começa a distribuí-las para as duplas. Os alunos se aglomeram perto da professora para pegar as fitas e há muitos empurrões para pegar o material. Mariane, que estava de mãos dadas com Marcele, diz: – “Eu quero pegar a faixa”, empurra Marcele e consegue pegar. A maioria das meninas formou seus pares e estão de mãos dadas. Alguns meninos estão em pares, próximos um do outro, mas ainda sem as mãos dadas. Também eles disputam espaço para pegar a fita.

Para iniciar o jogo “queimada holandesa”, os alunos ficam sentados em círculo, no centro da quadra e a professora começa a dividir os times: um para um lado e outro para o outro, apontando para cada aluno em sequência. As crianças, percebendo essa dinâmica, vão trocando de lugar para ficarem no time dos amigos. Ao final da divisão, Pâmela pede a professora para trocar de time; esta permite e há grande vibração das meninas quando descobrem que estão no mesmo time.

5.6.4 A experimentação dos materiais

Antes de o jogo começar, quando há objetos, materiais necessários para a sua realização, há sempre exploração desses materiais por parte dos alunos, especialmente a bola, um brinquedo que exerce grande fascínio entre as crianças. Todos querem tocá-la, jogá-la para cima, girá-la no dedo, jogá-la para o colega, entre outros movimentos.

No jogo “futebol com olhos vendados”, as duplas e os pequenos grupos ficam um bom tempo experimentando e explorando a fita, que seria utilizada para esconder os olhos. Alguns alunos disputam quem ficará com a fita. Yuri recebe a fita da professora, e Jesaías tenta tomá-la dele, sendo que ele, num gesto rápido de esquivar, leva a fita para trás do corpo e sai correndo. Jesaías sai correndo atrás dele.

Entre outras duplas, a fita transita nas mãos dos alunos que tentam amarrar a fita nos olhos, colocam no olho de um, depois do outro, experimentam a faixa. Suelen começa a andar com os olhos vendados tentando experimentar a sensação de não enxergar, mas a fita é um pouco transparente, não ocultando totalmente a visão. Alguns dobraram a fita, a fim de torná-

la mais escura. Para conferir se os colegas estão enxergando, fazem caretas em frente a eles. Alguns não conseguem ficar com a faixa amarrada e as tiram, segurando-as nas mãos, fazendo-as movimentar no ar. Brincam com a fita, parece até que se esqueciam do jogo de futebol.

5.6.5. Os jogos

Este é o momento da realização propriamente dita do jogo, que às vezes demorava um pouco a acorrer, devido ao envolvimento dos alunos nos momentos anteriores.

Os jogos realizados pela turma e registrados em videogravação foram: queimada, queimada holandesa, futebol, pique bandeira, bete, jogo dos dez passes, ping-pong com os pés, vassourobol, arremesso cooperativo, alerta cor, pique corrente, futebol em pares com olhos vendados, bobinho com pés, pique mês, pique três colas, cabo de guerra. Alguns jogos foram realizados mais de uma vez, como o futebol e a queimada, nas aulas chamadas livres e em outros momentos por sugestão dos alunos. No anexo C deste trabalho, apresenta-se a descrição dos jogos segundo as regras em que foram realizados pelos alunos.

5.6.6 Finalização do jogo/aula

O fim do jogo, geralmente, acontece com um sinal da professora, dizendo que acabou o tempo. A partir desse sinal muitos saem correndo para chegarem primeiro à fila do bebedouro, em que há muitos empurrões e alunos ficam jogando água uns nos outros. Nesse momento, surgem também algumas reclamações, comentários. No jogo de dez passes, Adrielly sai reclamando: – “Eu não gostei desse jogo!”

5.6.7 Os conflitos

Os conflitos foram localizados em todos os momentos das aulas, desde a saída da sala de aula até o retorno a ela. No entanto, como o foco do trabalho são os conflitos nos jogos, foram selecionados alguns conflitos no decorrer dos jogos, no Quadro 3 a seguir.

TIPOS DE CONFLITOS		
JOGO	EPISÓDIO/	CONFLITO
Queimada holandesa	A escolha dos times, a vibração das meninas quando descobrem que estão no mesmo time.	AMIZADE
Queimada holandesa	Josuel é escolhido pela professora, não se integra no grupo, vai para o último lugar da fila.	ENVOLVIMENTO (não envolvimento)
Queimada holandesa	O empurrão de Suelen em Lídia. Suelen está sem a bola e empurra Lídia, quando ela passa pelo corredor, logo no início da brincadeira.	<i>BULLYNG</i>
Queimada holandesa	Jesaías não aceita ser queimado e diz que ainda não começou.	REGRAS (não aceitação)
Queimada holandesa	A professora começa a dividir os times: um para um lado e outro para o outro. As crianças, percebendo essa dinâmica, vão trocando de lugar para ficar no time dos amigos. Pâmela pede para trocar de time.	AMIZADE
Queimada holandesa	O grupo de meninos fica para o final, a professora os manda para o mesmo time, eles vibram por estarem no mesmo time.	AMIZADE
Queimada holandesa	O difícil começo do jogo. 7 minutos para os alunos se organizarem, começam a fazer outras brincadeiras.	ENVOLVIMENTO (não envolvimento)
Queimada holandesa	Brincadeiras de brigas e a rasteira que levou Oséias.	<i>BULLYNG</i>
Queimada holandesa	Jesaías e Carolina discutem para ver quem começa com a bola.	PROTAGONISMO
Futebol /Aula livre	O jogo muito organizado por um grupo de meninos, com passes, boa distribuição no espaço e gol.	HABILIDADE
Futebol /Aula livre	Yuri escolhe os times: “– Nós aqui contra vocês.”	PROTAGONISMO
Futebol /Aula livre	Duas meninas queriam jogar futebol e depois desistiram: Igor: – “As duas podem ir para vocês”. Suelen e Jenifer escolheram jogar futebol com os meninos, na hora da escolha, Oséias fala: – “Essas duas é aí.” Igor fala: – “Se as meninas saírem, não voltam mais não!”	GÊNERO
Queimada/ Aula livre	A saída de Suelen do jogo.	REGRAS (não aceitação)
Queimada/ Aula livre	As meninas decidindo os times para o jogo da queimada.	AMIZADE

Queimada/ Aula livre	As meninas combinando quem vai jogar a bola (1ª, 2ª e 3ª).	REGRAS
Queimada/ Aula livre	Yuri e Alex vão até o local em que as meninas estão jogando queimada e tentam atrapaalhar.	PROVOCAÇÃO
Queimada	Os braços cruzados de Josuel durante praticamente todo jogo.	ENVOLVIMENTO (não envolvimento)
Queimada	Discussões sobre regras e posse de bola.	REGRAS
Queimada	Na queimada, a demora de Adrielly para trançar a bola.	PROTAGONISMO
Queimada	Na queimada, o questionamento de Ana Carolina: – “Só o Wesley joga?” Wesley dá a bola para Suelen. Carolina fica com a bola, Suelen sai do jogo. Continua o impasse. Wesley dá a bola para Marcele.	PROTAGONISMO /REGRA
Pique bandeira	A discussão entre os meninos do mesmo time para ver quem levará a bandeira.	PROTAGONISMO
Pique bandeira	Suelen saiu porque não conseguiu pegar na bandeira . Wesley sai do jogo porque passou da função de atacante para defesa, queria jogar pegando a bandeira.	PROTAGONISMO
Pique bandeira	Herbert saiu porque se desentendeu com Wesley.	REGRAS
Pique bandeira	Ninguém quer ficar na defesa, Suelen manda alguém ficar na defesa e vai para o ataque.	PROTAGONISMO
Pique bandeira	Josuel de braços cruzados ou mão no bolso.	ENVOLVIMENTO
Pique bandeira	Na quarta partida, muitos conflitos, vários não respeitam as regras, discussões. Weglen não aceita estar colado.	REGRAS
Pique bandeira	Só o time dos meninos ganhava.	GÊNERO/HABILI DADE
Pique bandeira	A discussão de Marcele, Jesaías e Wesley e o tombo da Suelen.	BULLYNG
Bete	A divisão das duplas, meninos com meninos e meninas com meninas.	GÊNERO
Bete	Os movimentos com o bastão (espada, ginástica, rasteiro).	REGRAS
Bete	Várias discussões sobre as regras (derrubou a casinha com os pés, tirou o bastão do local permitido, etc.).	REGRAS
Bete	O exagero da gesticulação de Jesaías que acha que alguma coisa está errada.	PROTAGONISMO
Bete	A discussão de Mariane e Jesaías sobre a bolinha.	REGRAS
Bete	Mariane faz dupla com Josuel, derruba a casinha com outra bolina. Jesaías reclama com a professora que interfere, dizendo que ela está errada. Jesaías provoca Mariane fazendo careta.	REGRAS
Bete	Suelen derruba a casinha de Tainá, que estava distraída. Jéssica diz que não valeu. Suelen sai em direção a Jéssica e diz: – “Oh burrice”. Elas vão até a professora. Jenniffer não	REGRAS

	entra na discussão.	
Bete	O grupo de Suelen e Jéssica pára o jogo, pois não houve entendimento. Suelen vai para outra dupla.	PROTAGONISMO
Jogo dos dez passes	O objetivo do jogo é passar a bola, mas vários saem correndo segurando a bola, como Jesaías e Alex.	REGRAS/PROTAGONISMO
Jogo dos dez passes	As meninas jogam bem menos que os meninos.	GÊNERO
Jogo dos dez passes	Alex infrige a regra e toma a bola da mão de Adrielly e depois de Jéssica. Adrielly pega a bola, e Alex tenta atrapalhar. Quando ela tenta arremessar, Alex bate na bola.	<i>BULLYING</i>
Jogo dos dez passes	A diferença dos passes das meninas e meninos: os meninos trabalham a bola, as meninas querem se livrar dela. A sequência de passes dos meninos, que jogaram mais que as meninas.	GÊNERO
Jogo dos dez passes	No jogo dos dez passes, Alex sai correndo com a bola na mão, dá quase 1 volta na quadra sem passar a bola para ninguém.	PROTAGONISMO
Ping-pong com os pés	A participação das duplas no desenho do espaço do jogo.	ENVOLVIMENTO
Ping-pong com os pés	A modificação das regras, principalmente pelas meninas que jogam com as mãos.	REGRAS
Ping-pong com os pés	Jéssica chegou atrasada e se integrou no grupo das Tainás. A modificação das regras, jogam com as mãos, param a bola, e estão em trio (uma marca o ponto). As três meninas que jogam. Uma marca os pontos (o envolvimento das três que permaneceram mais tempo no jogo).	ENVOLVIMENTO
Ping-pong com os pés	Yuri e Carolina começam a jogar vôlei. Carolina, Marcele, Mariane começam a jogar basquete.	ENVOLVIMENTO
Vassourobol	Wellington pega a vassoura para começar o jogo. Jesaías pega a vassoura de Wellington e começa o jogo.	PROTAGONISMO
Vassourobol	Yuri está sempre observando as duplas no vassourobol e, em algumas partidas, representa o papel do juiz.	ENVOLVIMENTO
Arremesso cooperativo	No jogo basquete cooperativo, a divisão dos times com pintura no braço.	ENVOLVIMENTO
Arremesso cooperativo	No jogo basquete cooperativo, Jesaías liderando a redivisão do seu time, para decidir quem vai arremessar e quem vai catar as bolas. Carolina diz: – “Ele só vai escolher os meninos.”	HABILIDADE
Arremesso cooperativo	No basquete cooperativo, quem está na função de ajudar passa a arremessar com força, às vezes, para acertar o colega.	REGRAS
Alerta cor	No jogo de alerta cor, Tainá leva um tombo. Ela ameaça chorar. Jéssica limpa a sua roupa. Jenniffer fica nervosa com o fato de Tainá parar o jogo e dá um empurrão nela, ela revida. Mariane sai de braços dados com Tainá, levando-a para tomar água. Suelen chama Tainá de manteiga derretida, manteiga fraca, algumas meninas ficam	HABILIDADE <i>BULLYING</i>

	rindo e depois retomam o jogo.	
Pique corrente	Marcele se negou a dar as mãos para Oséias, chamando-o de “fedorento”.	<i>BULLYING</i>
Pique corrente	Jesaías quer ficar na extremidade e não deixa ninguém ficar nessa posição.	PROTAGONISMO
Futebol em pares com olhos vendados	Algumas duplas começam a disputar quem ficará com a fita, como Jesaías e Yuri. Yuri recebe a fita da professora e Jesaías tenta tomar a fita de Yuri, que, num gesto rápido de esquivar, leva a fita para trás do corpo e depois sai correndo. Jesaías sai correndo atrás dele.	PROTAGONISMO
Futebol em pares com olhos vendados	Em outras duplas, como Adrielly e Tainá, há uma conversa: Adrielly: – “Vou ficar com os olhos fechados primeiro” e Tainá diz: – “Depois troca, também quero ir!” A fita transita nas mãos das duas, em seguida, Tainá ajuda Adrielly a amarrar a fita.	AMIZADE
Futebol em pares com olhos vendados	Poucas duplas parecem não enxergar, como Oséias que vai dando passos pequenos, arrastados, enquanto o seu condutor o puxa e diz: – “Vai, vai logo! Também Lídia puxa Pâmela com as duas mãos, tentando arrastá-la de qualquer jeito, aflita ao ver que todos os pares já estavam atrás da bola e elas ainda não, Pâmela faz força para ficar no lugar, não confiando na condução da colega.	PROTAGONISMO
Futebol em pares com olhos vendados	Jesaías, que estava sem a venda nos olhos, solta a mão de seu par e chuta a bola para longe. A professora chama atenção: – “Jesaías, se for deste jeito você vai sair, você tem que dar a mão a sua dupla”. Jesaías pega a bola com as mãos, corre alguns metros, sobe na arquibancada, quicando a bola, provocando a professora e os colegas.	REGRAS
Bobinho com pés	O tema era bobinho com as mãos. Os meninos modificam as regras e passam a jogar com os pés. As meninas continuam a jogar bobinho com as mãos.	REGRAS/HABILIDADE
Bobinho com os pés	Wellington ficou no centro do bobinho durante quase todo o jogo.	<i>BULLYING</i>
Pique mês	O pique foi sugerido por Jesaías no final de uma aula... foi muito organizado.	ENVOLVIMENTO
Pique 3 colas	Infração às regras no limite do campo e em ficar colado, o que gerou muitas discussões entre os jogadores.	REGRAS
Cabo de guerra	Meninos x meninas, a professora fica no grupo das meninas, o que gera muita animação em todos.	GÊNERO

Quadro 3 - Tipos de Conflitos.

6 ANÁLISE DOS DADOS: TEMPO DE REFLEXÃO

As pesquisas qualitativas, sobretudo as desenvolvidas em escolas, fornecem dados muito significativos, mas sua complexidade se revela em toda sua extensão quando o pesquisador está diante do material coletado na pesquisa de campo, sendo, por isso, preciso organizá-lo e analisá-lo.

Neste trabalho, o uso de diferentes ferramentas de coleta de dados, tais como as vozes das crianças, as observações e os registros da pesquisadora, as cenas gravadas em vídeo, possibilitou uma triangulação de dados, que ofereceu maior profundidade e compreensão dos mesmos.

O detalhamento da metodologia utilizada e descrita no capítulo V configura-se como um modo de olhar e pensar os acontecimentos desta pesquisa, das aulas de Educação Física, das falas das crianças, de suas ações e considerações. Nenhuma pesquisa é neutra e, em certo sentido, essa experiência é pessoal, deixando espaço para outras interpretações, outros olhares.

Optou-se por apresentar um diálogo entre os dados coletados e aspectos da teoria expostos nos primeiros capítulos e também de temas emergidos no decorrer da pesquisa. Para atingir esse propósito, os 9 Episódios que foram apresentadas aos alunos serão o ponto de partida para as reflexões que dialogam com o quadro teórico selecionado. A partir daí, analisam-se as falas dos alunos, agrupadas em assuntos e o diálogo cruzado com os dados de observação e os aportes teóricos. Ao final de cada Episódio, apresenta-se o registro escrito feito pelos alunos, após assistiram às cenas, na ordem em que mais apareceram.

6.1 OS EPISÓDIOS

A seguir, por meio de quadros, apresentam-se os Episódios, os jogos correspondentes, os participantes envolvidos e uma breve descrição do conflito para dar sequencia à discussão.

No Quadro 4, apresenta-se o Episódio 1, em que Suelen e Lída participam do jogo queimada holandesa:

EPISÓDIO 1 – Queimada holandesa	
Participantes	Descrição do conflito
Suelen e Lída	Na queimada holandesa, Suelen está no corredor sem a bola, sai do seu lugar e empurra Lída quando ela passa pelo corredor, logo no início da brincadeira. Lída segue com a mão no rosto, local em que foi atingida, e sai do jogo.

Quadro 4 - Episódio 1.

Importa ressaltar, sempre que projetava a cena, a pesquisadora fazia uma introdução ao contexto, às vezes, por meio do resgate de algumas regras do jogo ou de perguntas, tais como: vocês lembram-se da queimada holandesa? Como era mesmo o jogo dos dez passes? A mediação da pesquisadora visava ao estímulo para a participação dos alunos e não para analisar a cena, tarefa nesse momento destinada aos alunos.

Na primeira cena assistida pelos alunos, houve muitos comentários deles que, aparentemente, não estavam relacionadas ao conteúdo em questão. Surgiram algumas dúvidas sobre como realizar o trabalho e muitos comentários, muitas risadas ao assistirem a si mesmos e aos colegas no vídeo, por exemplo:

Thainá: – “Ai que vergonha, olha eu ali.”

Ítalo: – “Adrielly gordona ‘véio’!”

Ítalo comenta o que escreveu e Alex diz que está errado, que é só uma palavra.

A pesquisadora aproveita para esclarecer que pode ser uma palavra ou pequena frase que represente o que assistiram.

Tainá: – “O que a gente pode escrever, tia?”

Pesquisadora: – “Você pode escrever a primeira coisa que vem à sua mente depois que viu a cena...”

Tainá: – “Em qual lugar tia?”

Pesquisadora explica: – “Onde está escrito número 1.”

Gilson: – “ Eu vou escrever covardia!”

Tainá: – “Pode tia?”

Pesquisadora: – “Pode!”

Pâmela: – “Professora eu posso colocar assim: um absurdo?”

Pesquisadora: – “Pode...”

Oséias: – “Depois vai ter mais ‘fessora’?”

Pesquisadora: – “Tem várias...”

Wesley: – “Vou escrever maldade.”

Esse segmento demonstra as dificuldades iniciais das crianças para a compreensão do processo de análise dos vídeos e a participação no trabalho. No entanto, logo em seguida, elas familiarizaram-se com a metodologia, que previa assistir ao Episódio, fazer comentários sobre ele e depois escrever no roteiro uma palavra, ou pequena frase, que representasse o que foi visto.

Em relação ao conteúdo da cena, poucos alunos a reconhecem como uma atitude sem importância, incluindo a própria aluna envolvida no conflito, que não vê “problema” no que aconteceu. Justifica sua atitude em relação ao desconhecimento das regras:

Ítalo diz: – “Eu acho que foi sem querer que ela empurrou a Lídia.”

Suelen se explica: – “No dia eu não sabia o que era pra fazer, por isso que eu empurrei a Lídia.”

Tainá: – “Ela empurrou para a Lídia não pegar a bola.”

Suelen fala novamente: – “Eu empurrei porque eu não sabia o que era pra fazer.”

Gilson: – “Ela foi segurar ela para queimar...”

No entanto, entendeu-se, a partir das falas da maioria das crianças, que o Episódio não foi visto somente como desconhecimento ou infração às regras, mas reconhecido como uma atitude violenta em vez de agressiva, conforme diferenciado no capítulo II, ou seja, como uma intenção de Suelen em causar dano à Lídia. As opiniões estavam mais relacionadas em enfatizar a atitude da colega como ruim. Pâmela demonstra que ficou impressionada com a cena e pergunta a Lídia. – “Nossa... machucou Lídia? Deve ter machucado.”

Lídia não diz nada.

Pâmela continua: – “Nossa! a Lídia até colocou a mão aqui no queixo...”

Thainá também registra: – “A ignorância demais da Suelen...”

Oséias: – “Ô professora, eu achei um absurdo!”

Pâmela: – “Eu achei um absurdo, porque a regra não é essa”

Oséias: – “Alá, Alá, saiu do lugar para poder empurrar os outros.”

Aline: – “Eu achei uma agressão com a Lídia, e a Suelen tava bem roubando.”

Jesafias: – “Maldade...”

Pesquisadora: – “Por quê?”

Jesáias: – “Porque fica avacalhando.... a Suelen tava dentro do jogo, o capataz.”¹⁷”

Alex não só reconhece a violência, como também a instiga, ao contrário dos outros alunos que tendem a condená-la. Ele diz: – “Na moral mesmo, ou aquela bolada quase matou a Lídia! Ou, devia ter dado é na cara dela!”

Gilson: – “As duas já tinham brigado, neste dia...”

Houve também aqueles alunos que não se envolveram na discussão sobre o ocorrido. Josuel raramente se envolvia nos jogos, embora estivesse presente, talvez para não contrariar a professora. Também, na análise dos jogos, só dizia alguma coisa quando era questionado pela pesquisadora.

Pesquisadora: – “E você, Josuel?”

Josuel: – “Ah, não achei nada não...”

Pesquisadora: – “E você Wenglen?”

Wenglen: – “Ah, achei também igual o Jesáias.”

Além das análises referentes aos assuntos da cena assistida e dos comentários sobre os colegas e as dúvidas, Ítalo associa a cena vista com os acontecimentos do contexto do bairro.

Ítalo diz: – “Por causa que a Lídia é ADA, e a coisa (Suelen) era CV.”

Pesquisadora: – “Mas o que é isto?”

Ítalo: – “ADA é amigos dos amigos, e CV é comando vermelho, professora! Isso é coisa dos caras, “fessora”.

Pesquisadora: – “E como você sabe disto?”

Ítalo: – “Todo mundo sabe, fessora!”

Nesse comentário, julga-se que Ítalo não quis se referir especificamente a Suelen e a Lídia como integrantes de grupos rivais, mas, talvez, assinalar que tinha informações dos acontecimentos fora da escola que a pesquisadora desconhecia. Era possível notar, com facilidade, várias pichações com as letras CV e ADA espalhadas pelo bairro.

¹⁷ Jesáias, menino negro e com grande capacidade de liderança, envolvia-se em conflitos com outros alunos por causa de sua raça e sempre utilizava a expressão “capataz” quando se sentia ofendido.

Tabela 1: Registros Escritos do Episódio 1

Conteúdo	Quantidade
Maldade.	6
Errado.	4
Não gostei.	3
Injustiça.	2
Absurdo.	2
Não é certo.	2
Derrubou a Lídia.	2
Violência.	1
Covardia.	1
Distração.	1
Não acho graça nenhuma.	1
Não devia empurrar.	1
Queria se vingar dela.	1
Desequilíbrio.	1
Derrubou sem querer.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos registram, por escrito, seus comentários com uso de uma palavra, a que consideraram mais significativa, após assistirem ao Episódio 1, relacionado à queimada holandesa. Nota-se a predominância de valores como maldade (6), errado (4) e não gostei (3), conforme dados presentes da Tabela 1.

Embora alguns alunos tenham falado que a atitude da Suelen tenha sido sem querer, ou relacionada às regras, quando se analisam os registros escritos, nota-se a ênfase dada ao ocorrido como um comportamento inadequado para a situação, marcado pela violência.

As observações teóricas anteriores assinalam o caráter marcante da violência: desejo de causar mal, fazer o outro sofrer com o emprego deliberado da agressividade. Falar de violência é falar de uma intenção de destruir. Assim, percebeu-se que, para eles, agressividade, ao contrário da violência, inscreve-se dentro do próprio processo de construção da subjetividade e que no jogo pode ser tolerada.

Os alunos compreendem, à maneira deles, que um jogador não pode atacar seu oponente, interferir em seu desempenho. Se o espaço “sagrado” do jogo, como apontado por Huizinga (1980), transforma-se em um campo de batalha, e o jogo deixa de ser jogo, ou no sentido colocado por Rapoport (1998), transforma-se em guerra.

No Quadro 5, a seguir, será apresentado o Episódio 2, em que as crianças participam do jogo queimada holandesa:

EPISÓDIO 2 – Queimada holandesa	
Participantes	Descrição do conflito
Várias Crianças	Na queimada holandesa com duas bolas, a professora começa a dividir os times: indicando um para um lado e outro para o outro. As crianças, ao perceberem essa dinâmica, vão trocando de lugar para ficarem no time dos amigos. Pâmela pede à professora para trocar de time. Um grupo de meninos fica para o final, e a professora os manda para o mesmo time. Eles vibram por isso

Quadro 5 - Episódio 2.

Como em todas as cenas, as crianças não tinham constrangimento em falar dos colegas, mesmo na presença deles:

Pâmela : – “Olha o Jesaías requebrando pra caramba!”

Lídia: – “Ana Carolina descabelada...”

Pâmela: – “Nossa!” (risos)

E ainda algumas dúvidas com relação ao trabalho por escrito da entrevista.

Oséias: – “Fessora, o que é que eu vou escrever?”

Pesquisadora: – “O que você pensou depois que assistiu a esta cena?”

Oséias: – “Ah, fessora ficar no time dos amigos.”

Pesquisadora: – “Então...”

Em algumas ocasiões, era preciso chamar a atenção do aluno para o trabalho, a fim de não perder o foco das análises. Desse modo, a pesquisadora pergunta: – “O que você achou dessa cena Alex?”

Ele responde: – “Ah fessora!, dividir certo ué, se a professora pôs num time, é pra ficar no time.”

Levando-se em consideração essa fala, ressalta-se que nem sempre houve congruência entre o que se analisou a partir das imagens e o que se pratica nas aulas de Educação Física e no jogo. Como nesse caso em que Alex diz que é preciso ficar no time que a professora designou, mas, por meio das observações, era possível perceber que era um dos que menos seguiam essa recomendação.

A partir das considerações dos alunos, pode-se destacar um tema muito caro às crianças – a amizade. Questionados por que trocaram de lugar, Pâmela diz: – “Pra ficar junto com os amigos... eu sou uma que troquei de lugar para ficar junto com a Aline.”

Tainá também avalia nesse sentido: – “Por que elas queriam ficar no mesmo time...”

Pesquisadora: – “E vocês Tainás, que são tão amigas...”

Thainá: – “Eu gosto sempre de jogar no time dela.”

Tainá interrompe e continua: – “Porque senão, queimada, por exemplo, quando eu jogo num time e ela joga no outro, eu acabo queimando ela... aí ela vai lá e me queima (as duas começam a rir...), aí eu fico lá queimada, depois eu queimo ela... aí fica assim, uma queimando a outra.” Dentro do grupo, as duas estabelecem uma comunicação paralela, instigadas pela amizade.

Gilson apresenta a “solução” para a situação: – “Eu achei que a professora podia colocar os amigos no mesmo time.”

Pode-se afirmar que os conflitos relacionados ao tema “amizade” referem-se aqueles episódios que envolveram algum sentimento de afeição e estima, envolvendo cumplicidade entre as crianças. É importante ressaltar que há muitos conflitos entre aqueles que se consideram amigos, como ficar de mal, não querer brincar com o colega naquele dia, etc., que se tornam visíveis no jogo, ou seja, “Isto é um jogo”, mas não quero jogar com você. Isto foi expresso na fala de Pâmela:

Pesquisadora: – “Em qual time você queria ficar?”

Pâmela: – “Eu queria ficar no time da Aline, entendeu? Porque eu não conversava com a Lídia, aí eu queria tá no time da Aline, pra fazer ciúme com a Lídia.”

Pesquisadora: – “Você estava brigada com a Lídia?”

Pâmela: – “Tava...”

Pesquisadora: – “E agora?”

Pâmela: – “Nós já estamos de bem.”

Os conflitos e a agressividade integram as relações entre os que se consideram amigos. Mas ser amigo ou amiga é algo muito significativo no cultivo do respeito, da admiração e da vontade de estar perto do outro, amenizando as discórdias durante os jogos. Como muito bem expressou Igor: – “Por que são amigas, uma não pode ficar longe da outra, aí elas trocam de lugar para ficar perto da outra”. Isto faz retomar a ideia de que o conflito, em si, não é bom ou mal, mas ocorre, inclusive, entre amigos e pode ser uma forma de interação e comunicação.

Nas aulas de Educação Física, os relacionamentos de amizade são menos controlados e disciplinados, uma vez que, em certa medida, tendem a fugir da rigidez das formas de organização tradicionais da sala de aula. As conversas, sentar-se perto do(a) amigo/amiga, troca de bilhetes, intrigas, bem como as idas e vindas nas carteiras eram evitados em sala de

aula para manter a disciplina. Já durante as aulas de Educação Física, era inevitável o contato mais próximo.

Nessa turma, os conflitos relacionados à amizade aconteceram, em sua maioria, no início do jogo, na divisão dos grupos ou times, mas também ocorreram no desenrolar do jogo. Vale lembrar, como foi observado, mesmo sabendo que o time poderia ficar mais fraco, alguns queriam os amigos por perto, como exposto no depoimento de Thainá: – “Eu gosto sempre de jogar no time dela” (referindo-se a Tainá).

No Episódio 2, houve grande vibração (com abraços e pulos) de um grupo de meninas, quando descobriram que estavam no mesmo time, o que fez Pâmela insistir ainda mais para estar no outro time, o que foi concedido pela professora.

Um grupo de meninos fica para o final, a professora coloca-os para o mesmo time, eles também vibram por estarem no mesmo time, rivalizando com as meninas.

Pôde-se observar que era comum a formação de grupos de amigos na escola. Thainá e Tainá sempre estavam juntas, demonstrando aceitação, gostavam de desenvolver tarefas juntas, brincavam no recreio, cooperavam e demonstravam grande entendimento mútuo.

Nessa turma, as amizades, na maioria das vezes, são orientadas pelo gênero, embora haja relacionamento com algum tipo de afeto entre meninos e meninas, as amizades entre as meninas e entre os meninos eram mais comuns. Além de observado isso também foi relatado pelos alunos em conversa com a pesquisadora durante o recreio: Pesquisadora: – “Dessa turma, quem são seus amigos?”

Josuel: – “Ricardo” (responde prontamente). Depois, pensa mais um pouco: – “Jesaiás, e o Felipe, só esses... Mas o Ricardo é mais meu amigo, porque ele não briga comigo.”

A mesma pergunta foi dirigida a outros alunos como Danilo, Felipe e Adrielly, que responderam:

Danilo: – “Yuri, Wenglen, Ítalo e Hebert.”

Adrielly: (fala direto, sem interromper) – “Aline, a Pâmela, a Lívia, a Suelen, a Jéssica,” (pensa um pouco) “Ana Carolina, a Marcele, ah, todas as meninas!”

Felipe foi o único que incluiu meninos e meninas em sua lista: – “Isaiás, Lídia, Pâmela, Yuri, Ítalo, Wenglen, Mariana, Cardinho, (fala sem pausa até aqui) Josuel, Igor, Wellington, Rafael, Aline, Adrielly e o Danilo.”

Retomando a análise dos vídeos, a amizade entre os meninos e entre as meninas também foi relatada, quando assistiram ao Episódio em questão:

Suelen: – “Ué, se tiver um monte de menino, só eu que vou ficar no time dos meninos?”

Pâmela: – “Se fosse para eu escolher, eu ia escolher ficar no time das minhas amigas... não dos meninos, porque eles não deixam a gente pegar a bola, sabe?”

Lídia: – “Nem eu...”

Pesquisadora: – “Por quê?”

Lídia: – “Os meninos passam, vê que a gente tá assim com a bola... eles pegam.”

Pesquisadora: – “Por que os meninos ficaram felizes quando foram para o mesmo time?”

Pâmela tem uma explicação para isso: – “Por que eles se entendem pro lado de lá e nós “se entende” pro lado de cá. Sabe, cada um tem a sua... como é que fala? A sua opinião. As meninas já têm uma, que uma vai... A Lídia primeiro, eu segunda, a Aline terceira..., os meninos não... quem pegar já joga, aí se as meninas tiverem no time dos meninos, eles não deixam a gente pegar a bola, entendeu?”

Pesquisadora: – “Entendi”.

Oséias não só percebe essa diferença, mas também rivaliza com as meninas, provocando-as quando opina sobre o mesmo fato.

Oséias: – “Pra dar porrada nas meninas...!”

Observou-se, no jogo futebol em pares com olhos vendados, grande disputa das duplas para ver quem iria começar com a fita. Algumas crianças saíram correndo com a fita na mão, distanciando-se de sua dupla. No entanto, chamou a atenção a dupla formada por Adrielly e Tainá, que estabelecem uma conversa muito amistosa: Adrielly diz: – “Vou ficar com os olhos fechados primeiro...”. Tainá diz: – “Depois troca, também quero ir!” A fita transita nas mãos das duas e, em seguida, Tainá ajuda Adrielly a amarrar a fita nos olhos.

Atitudes como essa demonstram que a amizade, entre as crianças, representa uma importante forma de socialização, com características próprias, sobretudo no jogo. Não há como negar que conflitos desencadeiam atos violentos no decorrer do jogo na escola, mas também realçam a possibilidade da vivência de amizade, da defesa de idéias e de reflexões.

Ainda em relação ao conteúdo analisado no Episódio 2, os alunos registram sua preferência na divisão dos times, sinalizando que preferem escolher e não que a professora escolha por eles:

Pesquisadora: – “Rafael, como você gosta que seja feita a escolha dos times?”

Rafael (bem baixinho): – “Gosto quando duas pessoas escolhem.”

Aline: – “Tem de deixar a gente ficar no time que a gente quer.”

Wesley: – “Porque todo mundo quer ficar juntinho com uma pessoa, e a outra quer que ela fique no outro time.”

A pesquisadora se dirige a Wesley e pergunta: – “Você gosta de ficar em qual time?”

Wesley responde: – “Qualquer um.”

Após assistir à cena, Marcele estava muito quieta e pensativa, motivo que levou a pesquisadora se dirigir a ela. A resposta dela não foi sobre a cena, mas sobre sua condição na turma.

Pesquisadora : – “O que você acha Marcele?”

Marcele: – “Eu não tenho amigo...”

Pesquisadora : – “Você não tem amigo?”

Marcele: – “Não, só a Ana Carolina...”

Esses relatos levam a pesquisadora a pensar que assistir às cenas dos jogos e compartilhar opiniões sobre determinado Episódio com outras crianças pode ser também uma reflexão sobre a sua própria situação e a dos outros, a respeito de diferentes temas.

É válido ressaltar que o tema “amizade” não é só importante para as crianças, mas também para todos aqueles que acreditam em outras relações, como Ortega (2002, p. 161-162), que, considerando a amizade na constituição de novas relações sociais, faz a seguinte reflexão:

A amizade é um fenômeno público, precisa do mundo e da visibilidade dos assuntos humanos para florescer. Nosso apego exacerbado à interioridade, à tirania da intimidade', não permite o cultivo de uma distância necessária para a amizade, já que o espaço da amizade é o espaço entre indivíduos, do mundo compartilhado _ espaço da liberdade e do risco _, das ruas, das praças, dos passeios, dos teatros, dos cafés, e não o espaço de nossos condomínios fechados e nossos *shopping centers*, meras próteses que prolongam a segurança do lar.

Acrescentaria a essa reflexão que o espaço do jogo talvez seja como um refúgio para a vivência da amizade no campo lúdico.

A seguir, na Tabela 2, apresentam-se os registros escritos dos alunos sobre o Episódio 2:

Tabela 2- Registros Escritos do Episódio 2

Conteúdo	Quantidade
Ficar no time com seu amigo.	6
Amizade.	5
Duas pessoas para escolher.	5
Ficar no time que a professora escolheu.	3
Troca-troca.	3
É ficar num time só.	2
Perguntando qual time a gente quer jogar.	2
Ficar no mesmo lugar.	1
Mudando de lugar.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que os alunos enfatizaram o desejo de ficar no time com os amigos, valorizando o processo do jogo, pelo menos nesse momento, e não apenas o seu produto, como ganhar e escolher apenas os mais fortes, ainda que, muitas vezes, observou-se que era possível conciliar essas opções.

A opinião dos alunos demonstra a preferência que dois alunos pudessem escolher os outros jogadores para compor o seu time ou então perguntando em qual time eles queriam jogar. Mas houve também aqueles que consideraram mais correto ficar no time que a professora escolheu.

O Quadro 6 abaixo apresenta a descrição do conflito entre Oséias e Danilo, no Episódio 3, que tem como foco a divisão dos times:

EPISÓDIO 3 – Divisão dos Times	
Participantes	Descrição do conflito
Oséias e Danilo	Enquanto há divisão dos times para o jogo de queimada holandesa, muitos meninos se envolvem em brincadeiras de lutas. Oséias corre em direção a Danilo, que está de costas, e tira seu boné. Danilo fica muito irritado e dá uma rasteira em Oséias. Oséias cai abruptamente no chão e fica com a cabeça baixa, sentindo dor.

..... Quadro 6 - Episódio 3.

Como nas outras cenas, há sempre os momentos de comentários sobre os colegas, sobre os lugares em que estavam, o clima, como disseram:

Suelen: – “A Jéssica..., a Mariana... a bota da Mariana, que bota feia!” Houve muitas risadas.

Alex: – “Era ali mesmo que a gente tava brincando.”

Ítalo: – “A Lídia chorando...”

Suelen: – “Chorando por que eu bati nela (risos).”

Wellington: – “Olha o Ítalo subindo na grade.”

Ítalo: – “Olha a Aline, véio!!!”

Suelen: – “Ou, a Adrielly tem que emagrecer!”

Ítalo: – “Eu vi o Alex ali com uma bermuda preta, ali.”

Alex: – “Não tem eu aí não fessora?”

Pesquisadora: – “Olha você ali!”

Ítalo: – “O Oséias tá com a mesma roupa, todo dia tá com a mesma roupa...”

Os alunos sempre pediam para ver mais ou ver de novo a mesma cena.

Felipe: – “Passa de novo!”

Felipe: – “Agora eu vi, agora eu vi!”

Adrielly, depois que revê a cena, diz: – “É tão real, parece que a gente ta lá mesmo.”

Aline: – “Dá uma saudade...”

A prática de ver cenas em que as crianças são protagonistas aflora sentimentos de prazer, de rever momentos significativos de experiências vividas, como a da rasteira levada por Oséias, de poder comentar peculiaridades de seus parceiros de brincadeiras, enfim, de poder expressar sentimentos e valores que têm significado para o contexto.

Assim que terminam de assistir à cena, muitas crianças gritam em coro: – “Aiiiiiii!” como se estivessem sentindo as dores da queda de Oséias, outras dão muitas risadas. Essa foi uma cena que gerou opiniões muito diferenciadas. Por um lado, há os alunos que, após assistirem à cena, gostam de instigar a briga, o desentendimento. A seguir, apresentam-se alguns exemplos:

Alex: – “Isto professora, isto que eu quero ver... o Danilo meteu a porrada no Oséias!”

Ítalo: – “Nossa senhora! (riso e espanto), mas também quem mandou o Oséias provocar o Danilo.”

Jéssica: – “Tia, eu achei que foi muito bom o Oséias ganhar essa rasteira, pra ele aprender a parar de pegar as coisas dos outros” (tom de agressividade).

Pesquisadora: – “Vocês acham que ele estava brincando?”

Jéssica: – “Não. O Oséias não tinha nada que mexer com o Danilo, porque ele já sabe como o Danilo é, que ele é agressivo, não tinha nada que mexer com ele.”

Mariane: – “É isto mesmo!”

Os relatos dos alunos lembram Bateson (1985) e a mensagem: “Isto é um jogo”, para o qual este só pode acontecer se os participantes forem capazes de transmitir um ao outro a referida mensagem, o que exige metacomunicação. Todos os jogadores precisam compreender a mensagem: “Isto é um jogo!” E não apenas um ou grupo de jogadores.

Este grupo de alunos não entendeu a atitude de Oséias como uma brincadeira, mas como uma provocação ao Danilo, o que para eles justificava a atitude de Danilo de responder a mensagem de forma violenta.

Acrescenta-se que as brincadeiras nas quais mais os meninos se envolviam, nos intervalos dos jogos, ou na descida para as aulas de Educação Física, eram as simulações de luta e jogos de perseguição (correr atrás do outro). Isso ocorre até que um sai do enquadre da brincadeira, começando as brigas e os desentendimentos, que, algumas vezes, resultavam em violência verbal ou física.

Também houve aqueles alunos que acharam a cena engraçada e deram muitas risadas, como Hebert, que fala para Gilson: – “Na moral aqui, aqui, tóim” (mostra o gesto).

Hebert: – “Deve ter doído, viu!”

Gilson: – “Ai minha bunda! Nossa senhora!, deve ter doído pra ‘carai.’”

Pesquisadora: – “Ops!”

Mariane ironiza: – “Podia quebrar a cabeça e morrer” (risos).

Jesáias: – “Ai, ai minha bunda!”

Em outras situações, nas quais houve queda nas aulas de Educação Física, também os alunos riram muito, imitavam a sirene da ambulância e diziam: – “Chama o Samu, chama o Samu”. Levar tombo é sempre motivo de grande zombaria entre os alunos, mesmo que em seguida demonstrem certa solidariedade.

Vários alunos registraram que Danilo não gosta de brincadeira, sendo reconhecido como uma pessoa “séria”, como se pode verificar a seguir:

Suelen: – “O Danilo não gosta de brincadeira, ele nunca deixa alguém tirar o boné dele, ele nunca vem sem o boné.”

Ítalo complementa: – “Nem ele, nem o Ricardo. Só que eu já brinquei de tirar o boné do Ricardo, e ele não me deu rasteira não.”

Os alunos também apresentam as seguintes considerações, em que registraram o erro dos dois, compreendendo que não houve boa comunicação entre eles, mas um estranhamento:

Wellington: – “Danilo não tava querendo brincar, Oséias foi e coisou ele, eh, tirou o boné dele. Os dois tão errados.”

Tainá: – “Eu acho que não devia tirar o boné do Danilo e também o Danilo não devia dar uma rasteira nele.”

Gilson: – “Bem que ele (Danilo) podia ser mais sensível, e o Oséias devia parar com essas brincadeiras de pegar o negócio dos outros de surpresa! Que nem eu, não gosto que ninguém mexe nas minhas coisas e também não mexo nas coisas de ninguém.”

A mensagem: “Isto é um jogo” estabelece, pois, um marco de referência da classe que pode traçar uma linha divisória entre categorias de tipos lógicos diferentes, nesse caso entre a ação de Oséias ter sido ou não uma brincadeira.

Pesquisadora: – “Alguém comentou que o Oséias tava brincando...”

Ana Carolina: – “Não tia, não tava.”

Pesquisadora: – “Dá para saber quando é ou não brincadeira.”

Hebert: – “Mas ele não perguntou se podia tirar o boné, perguntou?”

Tainá para Hebert: – “Não, mas ele tava brincando...”

Mariane: – “Ah tia, eu não gostei não, por causa que o Oséias pegou o boné dele, e ele devia ter contado para a professora, não devia ter dado chute nele não. Ele podia ter quebrado a perna aí...”

Igor: – “Fessora, o Danilo também tava errado, sabe por quê? O Oséias ter chutado ele assim, ele devia ter falado com a professora e não ter batido nele.”

Evidencia-se que, para entender o significado em uma dada interação entre as crianças, é preciso saber ler os sinais, verbais e não-verbais, que permitem determinar os enquadres dessa interação. São esses sinais que apontarão se uma determinada interação está se desenrolando como uma briga ou uma brincadeira, se determinada fala é piada ou ofensa. Mas nem sempre os sinais são claros, ou, pelo menos, tão claros como nesse Episódio em que há várias interpretações feitas pelas crianças.

A ausência da metacomunicação pode dar origem a mal-entendidos. Como exposto no capítulo III, a capacidade dos participantes dos jogos de entenderem a intenção das mensagens, bem como suas trocas, são metacomunicações, que definem o enquadre psicológico. São esses “enquadres” que sinalizam o que está acontecendo em certa situação interacional, fazendo com que os participantes tentem, constantemente, descobrir as regras implícitas ou explícitas do que está ocorrendo.

Talvez as crianças expressem popularmente essa ausência de metacomunicação como Brincadeira de mau gosto.

Weglen: – “Aí depois tem aquela brincadeira de mau gosto e aí dá porrada.”

Pesquisadora: – “O que é brincadeira e brincadeira de mau gosto?”

Lídia: – “Quando a pessoa tá brincando, por exemplo, uma pessoa vai brincar com a outra e aí as duas começam a brincar, na outra quando vê já se desentenderam.”

Wesley: – “Igual lá em casa, eu brinco com meu irmão de lutinha aí eu peguei dei uma rasteira nele... ele começou a chorar, foi lá falar com minha mãe que eu bati nele.”

Pesquisadora: – “Qual a diferença entre a luta de brincadeira e a luta.”

Wesley: – “Ué fessora, na luta de brincadeira se dá devagar e na luta de verdade se dá forte.”

A compreensão desses enquadres nem sempre acontece da mesma forma e no mesmo momento das interações e jogos. Oséias não justifica sua atitude e, ao final das conversas, diz:

Oséias: – “Agi errado!”

Na Tabela 3, a seguir, os registros escritos, no Episódio 3, mostram a predominância de maldade e de brincadeira de mau gosto na visão das crianças:

Tabela 3: Registros Escritos do Episódio 3

Conteúdo	Quantidade
Maldade.	5
Brincadeira sem graça/mau gosto.	4
Não era certa a brincadeira.	2
Não devia ter tirado o boné.	2
Podia quebrar os braços.	2
Oséias tava errado, pois pegou o boné do Danilo.	1
Violenta.	1
Eu não gostei.	1
Uma vergonha.	1
Uma injustiça.	1
Falta de respeito.	1
Sacanagem.	1
O Danilo não gostou.	1
Foi errado e engraçado.	1
Oséias só tava brincando.	1
Ele mereceu, ninguém mandou ele mexer com o Danilo.	1
Tem que falar para a professora	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Quando um ato não é compartilhado pelos parceiros como brincadeira, quando a mensagem “Isto é um jogo” não é reciprocamente entendida e vivenciada, a ação é vista como de mau gosto e de maldade. Nesse sentido, apontam que tanto Danilo como Oséias estavam errados, então tirar o boné e dar uma rasteira, nesse contexto, tornou-se uma maldade, já em outros poderia ser apenas um jogo.

Se os “enquadres” de jogo não forem estabelecidos, a comunicação verbal ou não verbal pode desencadear um confronto violento, mas, se, ao contrário, a mensagem for entendida o espaço do jogo, passa a ser o da experiência lúdica.

A seguir, no Quadro 7, encontra-se o Episódio 7, em que se apresenta a descrição de um conflito durante o jogo “queimada”:

EPISÓDIO 4 – Queimada	
Participante	Descrição do conflito
Josuel	No jogo de queimada, Josuel permanece de braços cruzados durante, praticamente, todo o jogo, não participando de nenhuma jogada

Quadro 7 - Episódio 4

Os alunos, depois de assistirem à cena, tendem a desqualificar Josuel, atribuindo ao fato de ficar com braços cruzados a características pessoais, identificando-o com palavras que não combinam com o tipo de jogos desenvolvidos nas aulas de Educação Física:

Suelen: – “Também ele (Josuel) não pega, ele é muito lerdo, veio.”

Ítalo: – “Ele é muito parado na Educação Física.”

Mariane: – “Ele é muito sem sal, ele é muito lesado... meu irmão tem um colega lesado igual a ele.”

Pesquisadora: – “Sem ofensas, por favor.”

Ana Carolina: – “Ele é muito parado.”

Igor: – “Ele é muito mal humorado.”

Wesley: – “Ele é desanimado mesmo.”

Não é difícil evidenciar aspectos da comunicação não-verbal no processo do jogo, já que este só pode ser compartilhado por meio da adoção de códigos que vão muito além das palavras, inclusive demonstrar desinteresse pelo jogo, de acordo com o código estabelecido, como Josuel, um aluno de poucas palavras, demonstrou para sua turma.

Quando a pesquisadora questiona se é possível jogar queimada de braços cruzados e o que eles entendem deste gesto, os alunos respondem:

Igor: – “Não, porque queimada tem que queimar...”

Igor: – “É que ele não quer jogar.”

Suelen: – “Ele fica assim mesmo, porque ninguém liga pra ele, ah é o jeito dele...”

Mariane: – “Ele não sabe participar das brincadeiras não.”

Jéssica: – “É mesmo tia, nossa!”

Yuri: – “Por que ele não quis brincar, ele não gosta de brincar com a gente...”

Pâmela: – “An, an, né não... é porque ele não gosta de brincar... porque ele é tímido, ele não brinca com ninguém...”

Weglen: – “Ele tá assim porque ninguém tampa a bola pra ele.”

Não só no jogo de queimada, mas também em outros jogos que exigiam grande movimentação, Josuel permanece dentro do campo com os braços cruzados ou com a mão no bolso durante, praticamente, todo jogo. Ele é ignorado pelos outros alunos. É como se ele não existisse ali. Conforme assinalado no capítulo III, a comunicação se faz por processos denotativos e conotativos, para os quais os gestos, a entonação da voz, a expressão do olhar são fundamentais. O fato de Josuel estar de braços cruzados durante esses jogos comunica aos outros jogadores através desse sinal cinético – de não movimento do corpo – que não está plenamente presente no jogo. A mensagem implícita mostra: “Isto não é um jogo para mim! A mim não faz diferença queimar ou ser queimado, trançar ou pegar a bandeira”, ações tão disputadas entre os alunos. Não há, nesse sentido, metacomunicação, em que, reciprocamente, deve-se entender a mensagem: “Isto é um jogo!”

Quando a pesquisadora se dirige a Ricardo e pergunta: – “Você que é amigo dele, o que acha?”

Ricardo responde: – “Porque ele só gosta mais assim de basquete, não gosta de queimada.”

De fato, nos registros dos vídeos, foi possível encontrar Josuel participando com certa desenvoltura em dois jogos realizados nas aulas livres, no boliche, com o Gilson, e no arremesso à cesta de basquete, em companhia de Ricardo.

A esse respeito, considera-se fundamental a reflexão acerca do envolvimento no jogo. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004, p. 86), baseadas em Laevers, afirmam que:

O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar.

Para as autoras, o envolvimento não ocorre quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado exigentes. Sugerem que uma criança envolvida está tendo uma experiência de aprendizagem profunda, motivada, intensa e duradoura. Nesse sentido, o envolvimento está relacionado com a demonstração de interesse e a participação efetiva no jogo, que, no caso da queimada, não houve por parte de Josuel.

Essas ideias se aproximam do conceito de fluxo que, para Csikszentmihalyi (1999, p. 36):

[...] o fluxo costuma ocorrer quando uma pessoa se depara com um conjunto claro de metas que exigem respostas apropriadas. É fácil entrar no estado de fluxo em jogos como o xadrez, tênis ou pôquer, porque eles possuem metas e regras para a ação que tornam possível ao jogador agir sem questionar o que deve ser feito e como fazê-lo.

Ainda de acordo com o autor, a mesma definição e a clareza das metas podem ser manifestadas quando se executa um ritual religioso, tece um tapete, escreve um programa de computador, escala uma montanha. Assim, as atividades que levam ao fluxo são chamadas de “atividades de fluxo”.

Geralmente, a turma demonstrava muito muito envolvimento nos diversos jogos realizados nas aulas de Educação Física e também no recreio, na hora da entrada ou saída da escola. Às vezes, o interesse era tão intenso, que resultava nos conflitos.

Alguns alunos demonstravam tanto interesse pelo jogo, que conseguiam um modo para participar dele, mesmo quando teriam de estar apenas observando, como Yuri. No vassourobol, jogavam 4 alunos de cada vez, e os outros ficaram assistindo ao jogo e esperando a sua vez de jogar. Yuri observa com atenção e, em algumas partidas, entra no jogo para fazer o papel do juiz. Yuri descobre um modo de se envolver no jogo em vez de apenas observar do lado de fora.

A Tabela 4, a seguir, apresenta as opiniões das crianças sobre o Episódio 4:

Tabela 4- Registros Escritos do Episódio 4

Conteúdo	Quantidade
Ninguém tampa a bola para ele.	5
Ele não gosta de jogar.	5
Desanimado.	3
A professora não devia mandar ele jogar.	2
Ele é quieto.	2
Tímido.	1
Mal humorado.	1
Uma injustiça.	1
Um bobo.	1
Devia sair .	1
É o jeito dele.	1
Ele tava triste.	1
Ele é um burro, não sabe fazer nada.	1
Ele não gosta de brincar com a gente porque a gente é muito bagunceira.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito do Episódio 4, ressaltam-se os registros escritos em duas direções. A primeira diz respeito à ideia de que ninguém joga a bola para Josuel, delegando aos outros o motivo de sua não participação. A segunda assinala que ele não gosta de jogar, que é tímido, desanimado, etc., atribuindo às suas características pessoais o fato de não participar do jogo.

É fundamental compreender as reciprocidades, a circularidade na relação indivíduo e grupo, que tal como um círculo, não tem começo nem fim, não é devido somente ao grupo, nem somente ao próprio jogador, mas nas relações recíprocas entre um grupo que vê um não-jogador e um jogador que se vê em um não-lugar. Nesse sentido, não basta saber que a coisa é dita, é preciso ver como ela é dita.

Soma-se a isso o fato de que o jogo não combina com imposição como parece ser visto pelo aluno para não contrariar a professora, sendo uma de suas características o fato de ser livre, por opção voluntária (CAILLOIS, 1990).

A seguir, no Quadro 8, apresenta-se o Episódio 5, em que Wesley, no jogo “queimada holandesa”, encontra-se numa situação de conflito:

EPISÓDIO 5 – Queimada holandesa	
Participantes	Descrição do conflito
Wesley	No jogo de pique bandeira, Wesley saiu do jogo porque a professora o trocou da função de atacante para defensor. Ele queria jogar pegando a bandeira

Quadro 8 - Episódio 5.

Após a introdução feita pela pesquisadora, alguns alunos fazem comentários em defesa de Wesley, considerando sua atitude adequada para o jogo, afirmando que ele deveria ficar no ataque:

Ricardo: – “Ele (Wesley) foi para defesa porque aquela menina reclamou.”

Alex: – “Ué, ele saiu porque ele não gostou de ficar na defesa.”

Ricardo: – “É fessora, ele não gostou...”

Pesquisadora: – “E o que vocês acham disso?”

Ítalo: – “Ele tá certo, cada um fica na sua posição, a posição dele era atacante.”

Pesquisadora: – “E os outros que também queriam ficar na posição de atacante?”

Ítalo: – “Mas nesse dia aí, o Wesley já tinha falado que ia ficar de ataque no jogo inteiro.”

Alex concorda: – “Falou mesmo!”

Yuri: – “Ele não gosta de jogar na defesa, só gosta de jogar no ataque.”

Aline: – “Eu acho que a professora fez uma sacanagem com ele... porque ela colocou ele de atacante primeiro porque foi tirar o menino? Trocar o menino de posição?”

Um dos mais constantes conflitos em que as crianças se envolveram durante os jogos realizados se refere ao que se denominou Protagonismo. O vocábulo “protagonista” vem do grego *Protagonistés* e significa o principal lutador; personagem principal de uma peça dramática, pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento (FERREIRA, 1996).

No jogo, os conflitos relacionados ao protagonismo surgem porque um ou mais jogadores querem que algumas, ou as principais ações, sejam realizadas por ele. Foram inúmeros os Episódios envolvendo esse tipo de conflito: Começar com a bola, ser o primeiro da fila, levar a bandeira no jogo de pique bandeira, fazer o gol, trançar a bola no jogo da

queimada, lembrando que esses são apenas alguns exemplos. As principais ações pretendem ser realizadas por ele ou sobre ele.

O grande número de crianças no mesmo jogo potencializa esse tipo de conflito nas aulas de Educação Física, resultando em saídas do jogo, discussões, infrações das regras, reclamações com a professora, etc.

Retornando à análise da cena, poucos alunos entenderam que Wesley deveria mudar sua atitude, que deveria ceder seu lugar de atacante para os outros jogadores:

Oséias: – “É por que ele não queria deixar os outros ‘brincar... só ele pegar a bandeira, ele pensava só nele, fessora.”

Pâmela: – “Ele pensa só nele jogando, entendeu, ele não aceita opinião...”

Quando a pesquisadora pergunta se é melhor jogar no ataque ou na defesa, gera uma certa discussão, com a maioria destacando ser melhor jogar de atacante, mas também a necessidade de trocar de posição, principalmente quando a professora solicita:

Yuri: – “Eu gosto de jogar no ataque.”

Pesquisadora: – “E quando tem que ir para a defesa.”

Yuri: – “Aí tem que jogar na defesa.”

Jéssica: – “É tudo a mesma coisa, tia.”

Yuri: – “Não é não!... no ataque faz mais coisa, na defesa tem que ficar parado.”

Igor: – “Porque ficar na quadra é ruim... no ataque você pode pegar a bola” (bandeira).

Tainá: – “Atacante..., mas se a professora trocou, tem que aceitar.”

Adrielly: – “Atacante.”

Igor: – “Mil vezes no ataque.”

Gilson: – “Defensor...”

Thainá: – “É mesmo, tia.”

Pâmela: – “Sei lá... nos dois.”

Lídia: – “É por que vai trocando...”

Pâmela: “É, cada um vai uma vez.”

Aline: – “Eu gosto de defesa, fessora.”

Destaca-se que este é um dilema próprio dos jogos coletivos, no qual a relação indivíduo e grupo é muito complexa e interessante. Como assinalado no quadro teórico deste estudo, as interações são efetivadas por trocas circulares, consolidando-se a partir do estabelecimento de relações mútuas, que pressupõem códigos comuns em interação com as subjetividades das pessoas nelas envolvidas.

Assim como não se pode compreender uma melodia examinando cada uma de suas notas separadas, sem relação com as demais, também nos jogos coletivos não se pode analisar um jogador isolado dos demais, sendo assim, para compreendê-los, é preciso deixar de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e pensar em termos de relações e funções.

O jogador assume um papel dinâmico dentro do jogo, pois, além de seu papel, ele precisa entender e respeitar o papel dos outros jogadores. Se deseja ser o protagonista, precisa contar com a colaboração de todos os outros, incluindo os adversários, senão não há jogo. Além de desempenhar o seu próprio jogo, ele precisa exercer certa liderança, saber o que cada um dos outros jogadores pode fazer, e o modo como podem ocorrer.

A Pesquisadora se dirige a Wesley e pergunta: – “Por que isso aconteceu?”

Wesley: – “Eu queria pegar a bandeira, né fessora...”

Wesley: – “No ataque você corre, na defesa você fica parado... aí você pega a bandeira e volta correndo, aí a pessoa tem de ter moral pra não deixar sumir com a bandeira... na defesa você tem de ficar parado pra pegar os outros...”

No jogo, essa relação pode ser conflituosa, quando as mensagens não são compreendidas ou aceitas. A necessidade de ser o protagonista não se faz sem as regras, pois jogo é uma atividade delimitada, ou seja, circunscrita a limites de espaço e tempo.

No sentido exposto, pode-se afirmar que o jogo infantil coletivo pode ser tratado como uma forma de socialização específica, na medida em que a relação indivíduo e grupo proporciona uma forma de comunicação entre as crianças, os objetos, os animais e os ambientes, além de mobilizar e modificar um grande repertório cultural.

Para mostrar as opiniões dos alunos sobre o Episódio 5, apresenta-se a Tabela 5 a seguir:

Tabela 5- Registros Escritos do Episódio 5

Conteúdo	Quantidade
Por que ele queria ficar no ataque.	7
Ele tá certo.	4
Ele está errado.	4
Ele devia ter jogado mais.	2
Ia continuar a brincar.	2
Ele não aceitou.	2
Por que ele quer tudo na hora que ele quer.	2
Ele queria ser metido.	1
Eu acho que o Wesley é muito bobo.	1
É tudo a mesma coisa.	1
Ele tem que fazer o que a professora manda e não o que ele quer.	1
Eu acho que a professora fez uma sacanagem com ele.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Há divergência em relação às razões de ficar no ataque, o que leva as crianças a pensarem que está certo ou errado.

O protagonismo pode explicar a vontade da criança de ser atacante e tocar a bola sempre. Mas, se o jogo é visto como algo coletivo, é preciso que haja a colaboração com outros. Talvez os que entenderam errado o protagonismo de Wesley enfatizaram o lado cooperativo, coletivo do jogo, em que até mesmo o atacante tem de analisar as inúmeras possibilidades do jogo e voltar-se para ações mais cooperativas. No entanto, as crianças não veem nesse ato o desejo de serem os protagonistas de uma ação nociva, violenta, como em outros Episódios, nem usaram expressões como em outros registros escritos, tais como covardia, absurdo, injustiça.

A descrição do conflito que envolveu Suelen e Tainá, no jogo de bete, encontra-se no Quadro 9:

EPISÓDIO 6 – Bete	
Participantes	Descrição do conflito
Suelen e Tainá	No jogo de bete, Suelen derruba a casinha de Tainá, que estava distraída. Jéssica diz que não valeu. Suelen sai em direção a Jéssica e diz: – “Oh, burrice” e começa uma grande discussão. Suelen e Tainá vão até a professora que pede para elas repetirem o lance. Suelen não concorda, reclama, ameaça sair do jogo... Jenniffer não entra na discussão e espera. O jogo recomeça.

Quadro 9 - Episódio 6.

Após a introdução feita pela pesquisadora, Suelen já coloca sua opinião: – “A Tainá é lerda, distraída.”

Pesquisadora: – “O que aconteceu Suelen?”

Suelen: – “Ah, tia também a Tainá não sabe jogar... eu derrubei a casinha.”

Pesquisadora: – “E você Jennifer o que acha?”

Jennifer: – “A Tainá é muito devagar.”

Pesquisadora: – “Mas você não entrou na discussão...”

Jennifer: – “Eu só queria jogar.”

Outros alunos, além de Suelen, reforçaram que Tainá é muito distraída, que ela deveria estar mais atenta aos acontecimentos do jogo, como nas opiniões a seguir:

Yuri: – “É mesmo, fessora, a Tainá tinha que prestar mais atenção no jogo.”

Pâmela: – “Porque a Tainá tava distraída.”

Oséias: – “Porque a Suelen não queria que a Tainá ficasse distraída.”

Adrielly: – “A Tainá é distraída...”

Mesmo a Tainá sendo considerada distraída por grande número de alunos, é como se, por meio da sua distração, não estivesse, naquele momento, no enquadre do jogo, por isso os alunos consideraram que “não valeu”, que teria de voltar a jogada e recomeçar, como representada nos relatos a seguir:

Pesquisadora: – “Jéssica, você que estava no jogo...”

Jéssica: – “Ah, tia, não valeu não, a Suelen não aceita... mas ela (Tainá) não tava vendo.”

Ítalo: – “Mas não tava valendo, a Suelen é que tava errada.”

Pesquisadora: – “O que vocês falaram com a professora.”

Jéssica: – “Eu falei que tinha que repetir, a Suelen ficava reclamando... mas a professora não resolveu nada.”

Aline: – “Eu acho que a Jéssica e a Tainá tinham que repetir, a Tainá não tava olhando.”

Mariane: – “A Suelen gosta de uma briga, professora.”

Em termos da regra do jogo, talvez Tainá tivesse de ser penalizada, mas os alunos entendem uma forma de comunicação sutil, implícita, só clara para quem estava no jogo, ou muito próximo a ele, que “inocenta” Tainá da penalização. Talvez seja esse o motivo da incapacidade da professora de resolver o impasse de maneira satisfatória.

Não só nesse jogo, mas também em todos os outros, foram muito comuns as desavenças e as disputas no que diz respeito às regras, pela falta de compreensão, aceitação e cumprimento das normas previstas para o jogo. As regras eram informadas ou relembradas aos alunos pela professora de Educação Física, geralmente no início da aula, mas nem sempre os alunos as ouviam com atenção.

No jogo de pique bandeira, Herbert saiu porque se desentendeu com Wesley a respeito do não-cumprimento de uma regra. Em uma das aulas, na última partida do jogo (no total, foram quatro), houve muitos conflitos, porque vários alunos não respeitam as regras, então houve muitas discussões. Weglen não aceita estar colado; quem estava colado não ficava no lugar, e sempre muita gritaria.

A regra é a garantia para que haja unidade no jogo, sendo essencial para a comunicação entre os jogadores. São as regras que permitem aos participantes estruturarem as ações como elemento de interação. Os limites, os tempos e as sequências são prescritos pelas normas, mas, no desenrolar do jogo, muitos problemas ocorrem.

No jogo de bete, a regra previa derrubar a casinha. No entanto, como Tainá estava distraída, não notou que o jogo estava em andamento, a casinha foi derrubada, mas a regra não valeu, não foi cumprida. O jogo, entre crianças, ocupa um domínio próprio dotado de flexibilidade, no qual as regras podem ser transformadas de acordo com a situação.

Essa flexibilidade também foi expressa nos registros escritos e será apresentada na Tabela 6 por meio dos depoimentos das crianças:

Tabela 6 - Registros Escritos do Episódio 6

Conteúdo	Quantidade
Não valeu/ Tem que repetir.	9
Ela (Suelen) tá errada.	6
Tainá estava distraída/ não prestou atenção.	5
Eu acho que ela foi desobediente.	1
Ela é burra.	1
A Tainá é muito lerda.	1
Não devia brigar.	1
Tainá não aceitou e disse que não vale.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

As crianças têm leituras diversas, no entanto, a maioria entendeu que a jogada não valeu, sendo a regra circunstancial, podendo ser modificada de acordo com o contexto. O fato de Tainá estar distraída indica para os alunos a necessidade de repetir o lance e que Suelen estava errada. Se a regra fosse seguida à risca, como nos esportes, Tainá não teria nova chance.

No entanto, os alunos também não deixam de registrar a conduta de Tainá, utilizando expressões relacionadas à conduta individual, como “ser lerda”, “não prestar atenção”, “ser desobediente”, entre outras.

A seguir, o Quadro 10 apresenta o Episódio 7, em que há a descrição de um jogo de futebol com vários participantes:

EPISÓDIO 7 – Futebol	
Participantes	Descrição do conflito
Suelen, Jennifer e vários meninos	No jogo de futebol, Suelen e Jenifer escolheram jogar futebol com os meninos, na hora da escolha Oséias fala: – “Essas duas é aí”. Igor fala: – “Se as meninas saírem, não voltam mais não!” Elas não conseguiram jogar futebol e foram para a queimada.

Quadro 10 - Episódio 7.

O Episódio 7 gerou grande discussão entre os alunos, demonstrando a complexidade das relações entre meninos e meninas e a compreensão das questões de gênero. O vocábulo “gênero” não integra um discurso unificado, uma vez que há muitos temas entrelaçados como

mulheres, homens, diferenças sexuais, sexualidade, feminismo e que são, frequentemente, associados a outras categorias como raça e classe social. Nesse caso, os conflitos de gênero referem-se aos episódios envolvendo a relação entre meninos e meninas, a partir de seus jogos coletivos.

A maioria dos meninos dessa turma acredita que as meninas não podem jogar futebol, associando esse fato à fragilidade, ao fato de chorarem se levarem uma bolada, e ainda porque, segundo eles, as meninas não sabem jogar:

Pesquisadora: – “Por que as meninas não jogaram?”

Alex: – “Ué, por que não fessora...”

Ítalo: – “Se elas tomarem uma bolada, elas vão chorar.”

Suelen: – “Não, ah!”

Alex: – “A Suelen principalmente...”

Ítalo: – “A Jenniffer não chora não, mas a Suelen chora...”

Hebert: – “As meninas não sabem jogar nada não!”

Na maioria dos jogos, os meninos estavam na companhia de outros meninos e meninas, na companhia de outras meninas, sobretudo nas aulas livres. Numa aula de Educação Física, no jogo de beto, as duplas foram do mesmo sexo, em outra aula, apenas uma dupla mista. Os alunos também sempre pediam a professora para jogar meninos contra meninas. Em relação a outros jogos como a queimada, às vezes, alguns meninos brincavam com as meninas. Porém, o marcante em relação ao gênero, nesse caso específico, era a visão dos meninos no que diz respeito ao fato de as meninas não poderem participar do futebol. A seguir, apresentam-se relatos sobre o assunto:

Oséias: – “Ah, fessora, as meninas não sabem jogar.”

Pesquisadora : – “Por quê?”

Oséias: – “Elas chutam a canela da gente.”

Oséias: – “É mesmo fessora, duas ruim no meu time?”

Wenglen: – “É melhor ficar sem dois no time do que colocar a Ana Piolho e o Pimentão Vermelho.”

Yuri: – “Ah fessora... porque elas são muito chatas, não sabe jogar a bola, mete o pé...”

As meninas defendem suas visões, diferente dos meninos, justificam que futebol não é só coisa de menino, mas também de meninas, ressaltando outros momentos que já tiveram oportunidade de jogar. Jéssica critica o fato de só os meninos terem direitos, mas não gosta de jogar futebol.

Suelen: – “É puro preconceito.”

Jennifer: – “Futebol não é só para menino, é para menina também. Lá na minha rua eu jogo.”

Suelen: – “Eu também, na minha rua, eu levo bolada e não choro.”

Jéssica se revolta, levanta-se da cadeira e fala em tom “agressivo”: – “É tia, porque os homens ‘é’ muito mau caráter, só eles é que têm os direitos, as meninas não têm, aí eles não deixam... essas pestes!”

Pesquisadora: – “E você gosta de jogar futebol?”

Jéssica: – “Eu não... eu odeio, se for para eu jogar bola, eu prefiro ficar de castigo, mas eu não jogo não.”

Pesquisadora: – “E você Mariane?”

Mariane: – “Só um pouquinho.”

Jéssica reafirma: – “Eu odeio!”

Mariane: – “Eu não gosto muito quando tem aquele sol quente, sabe... aí eu não gosto.”

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Isso quer dizer que não é propriamente a diferença sexual – de meninos e meninas – que delimita as questões de gênero, e sim as maneiras como ela é representada na cultura através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

No caso dos jogos, os relatos das crianças expõem visões que representam esta cultura, seja na associação do futebol com uma atividade violenta, sendo por isso de meninos, ou seja, na vinculação das meninas que jogam futebol com a homossexualidade.

Suelen: – “A brincadeira que os meninos mais gostam é futebol.”

Alex complementa: – “E porrada também!”

Gilson: – “É o que eu falo, vocês gostam que os meninos mete bola.”

Tainá: – “Eu acho que os meninos, é... esses negócios das meninas jogarem bem... é, as meninas jogam igual aos meninos...”

Thainá discorda da colega e diz: – “Eu não jogo! Eu não jogo porque eu tenho medo de levar bolada.”

Ana Carolina: – “Deixa eu falar... Tia, os meninos falam: essas meninas tão parecendo Maria Homem, parecendo homem...”

Marcele: – “Mas tem mulher que deve ser sapatona e que gosta de jogar futebol...”

Wesley: – “Eu gosto de jogar queimada e não sou boiola.”

Gilson: – “Eu tava brincando de queimada com as meninas lá...”

Pesquisadora: – “E por que os meninos jogam queimada com as meninas e as meninas não jogam jogar futebol com os meninos?”

Tainá: – “Porque as meninas não têm preconceito.”

Thainá: – “É... também ajuda a queimar também, né... porque a gente é fraca.”

Todos esses depoimentos remetem a Brougère (2004), no texto intitulado “As culturas lúdicas têm sexo”, no qual faz algumas reflexões sobre as diferenças, bem marcadas, das brincadeiras dos meninos e meninas. A partir dessa ideia principal, aparentemente simples, o autor mostra a profundidade e a complexidade que essa discussão pode alcançar. Ele parece contrariar alguns postulados que veem as diferenças entre as brincadeiras de meninos e meninas como fruto de imposição cultural, reforçada pelos adultos, ou que apenas apresentem o lado negativo dessas diferenças, reivindicando uma igualdade de tratamento para meninos e meninas, ou seja, os mesmos jogos e brincadeiras para eles e para elas.

Mas, reivindicar tratamento indiferenciado parece não resolver o problema, apenas simplifica-o, já que as diferenças estão relacionadas a muitos fatores, como a iniciativa da criança, os presentes que desde o nascimento são diferentes para meninos e meninas, os estereótipos culturais, a experiência lúdica acumulada, a mediação, o desenvolvimento da identidade do menino e da menina, entre outros.

Toda essa complexidade foi expressa nas visões das crianças, demonstrando o forte conteúdo simbólico construído culturalmente, na expressão de que futebol não é para menina, mas também na compreensão diferenciada em que há meninas que sabem jogar e que elas ainda não aprenderam. As crianças, ao serem questionadas se as meninas sabem jogar, responderam:

Wesley: – “Tem menina que sabe...”

Ana Carolina: – “Eu sei mais ou menos.”

Wesley: – “O negócio de menina é mais vôlei, basquete, é queimada...”

Ana Carolina: – “Nada a ver.”

Ricardo diz que as meninas não sabem jogar, mas justifica sua resposta com muita gentileza: – “É que as meninas, ultimamente, não têm jogado muito futebol.”

Quando Igor fala: – “Ah fessora, as meninas chutam a bola pra fora... fica chutando a bola pro gol errado”, Marcele se dirige a ele e responde: – “Oh Igor, é porque ninguém ensinou elas a jogarem futebol.”

O jogo é o espaço de comunicação privilegiado da infância, em que os significados tornam-se público e partilhados (BRUNER, 2001). Nesse caso, torna-se espaço de as crianças expressarem suas considerações sobre os jogos e o gênero.

A seguir, a Tabela 7, a seguir, apresenta os registros escritos das crianças sobre o Episódio 7, fruto das discussões sobre as meninas no jogo de futebol:

Tabela 7- Registros Escritos do Episódio 7

Conteúdo	Quantidade
Preconceito.	4
As meninas não sabem jogar.	3
Os meninos não queriam deixar as meninas jogarem.	3
Eles são machistas.	2
Meninas não podem jogar.	2
Eu acho que não é certo.	2
Os meninos acham que só eles podem/sabem jogar bola.	2
As meninas podem jogar futebol.	2
As meninas têm que aprender.	1
Porque Suelen não joga futebol.	1
Elas são lentas.	1
Devia deixar as meninas brincarem.	1
Por que elas têm perna de pau.	1
As meninas são muito chatas.	1
As meninas jogam mais queimada.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

O Episódio 7 talvez tenha sido o que mais provocou polêmica de todos os assistidos pelas crianças, demonstrando uma complexa rivalidade e convivência entre meninos e meninas. O vocábulo “preconceito” foi o mais citado, mas depois dele vem a expressão “as meninas não sabem jogar”. Assim, percebe-se que não há uma tendência de opinião, mas diversas opiniões representadas na Tabela 7.

O Episódio 8, no Quadro 11, apresenta o jogo de “queimada” em que se percebe um conflito entre Wesley e Carolina:

EPISÓDIO 8 – Queimada	
Participantes	Descrição do conflito
Wesley e Carolina	Na queimada, Wesley pega todas as bolas e há o questionamento de Carolina: – “Só o Wesley joga?” Wesley, ao ouvir esse questionamento, dá a bola para Suelen. Carolina pega a bola de Suelen, que, em virtude disso, sai do jogo. Continua o impasse. Wesley pega a bola e passa para Marcele.

Quadro 11 - Episódio 8.

A pesquisadora pergunta o que aconteceu, e os alunos sinalizam as peculiaridades das regras para aquele jogo, pois, nas aulas de Educação Física, há diferentes formas de jogar:

Ricardo: – “Neste dia, a bola era de quem pegasse.”

Pesquisadora: – “Então, vocês combinaram que, na queimada, a bola seria de quem pegasse?”

Ricardo: – “É, de quem pegasse a bola.”

Pesquisadora: – “Então?”

Wellington: – “Então, fessora, que aquela menina lá tava errada...”, referindo-se à reclamação de Carolina sobre o fato de Wesley pegar a bola. Para esse grupo, o fato de terem combinado que a bola seria de quem pegasse justificava a ação de Wesley em pegar praticamente todas as bolas.

Alex aproveita o momento para reclamar das meninas: – “É tá certo, essas meninas são muito chatas.”

Além do protagonismo também evidente no Episódio 7, destaca-se a questão da habilidade no jogo, que também foi geradora de muitos conflitos entre as crianças, inclusive nesse episódio.

Para esclarecer, segundo Magill (1984, p. 11), o significado do termo “habilidade” tem de ser considerado dentro do contexto:

Habilidade pode ser usado como sinônimo de ato ou tarefa, como no caso arremessar é uma habilidade difícil. Habilidade também pode ser usado para expressar uma qualidade de desempenho, como ele é um jogador habilidoso

de basquetebol. Esta qualidade de desempenho é geralmente julgada com base na produtividade do executante ou em certas características de seu desempenho.

A habilidade aqui entendida, ainda com base em Magill (1984), está relacionada com a execução adequada de um movimento, com a qualidade do movimento. Habilidade pressupõe ação voluntária do corpo e/ou de um segmento para atingir um objetivo, por exemplo, arremessar, trançar a bola, cobrar um pênalti, agarrar a bola, entre outros.

Pode-se considerar que Wesley era um “jogador” habilidoso, tanto na queimada quanto em outros jogos. Além disso, era maior em estatura que a maioria dos outros meninos e meninas, o que também o ajudava a pegar a bola na queimada. Esta é também a opinião de Tainá: – “Porque o Wesley é menino e é maior, então ele não deixa ninguém pegar a bola, porque ele alcança, porque a bola vem jogada de muito longe, então ele alcança.”

Os mais habilidosos tinham mais oportunidades de jogar, por isso adquiriam maiores experiências, o que tornavam as “tarefas” para eles ainda mais fáceis. Quando a pesquisadora pergunta a opinião dos alunos sobre o que viram, Thainá explica

Thainá: – “Eu acho que tá errado, que eles tinham que passar pra todo mundo.”

Mas sua amiga Tainá não vê problema em se considerar com menos habilidade perante os outros: – “Igual eu, eu não consigo pegar uma bola na queimada (começa a rir...) então, fessora, eu acho que eles deviam passar pra todo mundo.”

Pesquisadora: – “Mas vocês nunca pegam a bola?”

Tainá: – “Só de vez em quando.”

A questão da habilidade é muito complexa e está sempre associada a outras questões, como as experiências, as oportunidades, e, ao mesmo tempo, pode ser motivo de opiniões muito diferentes e de participação no jogo.

Tainá era reconhecida pelos seus pares e por ela mesma como uma menina sem habilidade para o jogo de queimada, uma vez que, raramente, conseguia trançar a bola ou queimar os outros jogadores. No entanto, pode-se registrar a modificação que ela e outras duas amigas fizeram no jogo ping-pong com os pés, tornando-o mais interessante para elas. Nesse jogo, elas começam jogando com os pés, no entanto, devido à dificuldade em dominar a bola com os pés, modificaram as regras e começaram a jogar com as mãos. Com essa mudança, elas conseguem quicar, agarrar e passar a bola – habilidades exigidas no novo jogo – com desenvoltura e durante muito tempo. A modificação do jogo parece ter conferido a ele um sabor especial, tornando-o envolvente e muito divertido.

Outras duplas de meninas, ao observarem a modificação do jogo e ao perceberem que ele se tornara mais interessante, também passam a jogar com as mãos. Os meninos continuam jogando com os pés.

A falta de habilidade pode ser motivo de implicâncias, zombaria, como aconteceu no jogo de alerta cor. Tainá, ao arremessar a bola, leva um tombo e ameaça chorar. Jéssica limpa sua roupa. Jenniffer fica nervosa com o fato de Tainá parar o jogo e dá um empurrão nela e ela revida. Mariane sai de braços dados com Tainá, levando-a para tomar água. Suelen chama Tainá de “manteiga derretida”, “manteiga fraca”, talvez pelo fato de ela não conseguir arremessar a bola e pela ameaça de choro. Algumas meninas ficam rindo e retomam o jogo sem a presença de Tainá.

Em relação ao Episódio 8, algumas alunas registraram seu descontentamento diante da ação do Wesley.

Mariane: – “Ele acha que é só ele sozinho.”

Jéssica: – “Ô tia, o Wesley acha que só ele tem direito de jogar.”

Marcele: – “Isso se chama ‘fome de bola’.”

Ana Carolina: – “É mesmo, ‘fome de bola’ de não passar pros outros, o Wesley é um ‘fominha’.”

No arremesso cooperativo, Jesaías lidera a redivisão do seu time, decidindo quem vai arremessar e quem vai recolher as bolas. Carolina faz sua reclamação: – “Ele só vai escolher os meninos”, isto porque parece prevalecer que os meninos têm mais habilidade do que as meninas em determinados jogos.

Ser habilidoso ou ser considerado habilidoso pelos seus pares, nos jogos, é uma forma de comunicação, já que esta se concebe como um sistema de múltiplos canais nos quais o ser humano participa a todo o instante, através dos seus gestos, do seu olhar, de seu silêncio, em vários níveis verbais e não-verbais.

Não é difícil evidenciar aspectos da comunicação não-verbal nesse processo, pois ser considerado habilidoso ou não pode somente ser compartilhado por meio da adoção de códigos que vão muito além das palavras.

Os registros escritos sobre o Episódio, com as diferentes opiniões das crianças serão apresentados na Tabela 8 a seguir:

Tabela 8 - Registros Escritos do Episódio 8

Conteúdo	Quantidade
Devia passar/ compartilhar a bola .	5
Ele está certo.	3
Injustiça com Ana Carolina.	3
Ele pensa só nele.	3
Tinha que tampar um de cada vez.	2
Fome de bola.	2
Os meninos são fortes.	1
Errado por não respeitar as regras.	1
Deixando ninguém jogar, só ele.	1
O Wesley não queria jogar a bola para Carolina.	1
Não passou a bola.	1
Porque a Ana Carolina não deixou ele pegar a bola.	1
Porque a professora pôs para todas.	1
Tinha que deixar todas jogarem.	1
Por que eu sou muito bom.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos registros escritos, fica mais evidente que Wesley deveria compartilhar a bola como os outros jogadores. No instante ou no “calor” do jogo talvez seja mais difícil pensar em estratégias mais cooperativas, no entanto, ao realizarem a tarefa de rever os acontecimentos, mostram uma reflexão mais aprofundada sobre o tema, fortalecendo o equilíbrio entre o eu e o nós no jogo. Acredita-se que essa reflexão seja propulsora do desenvolvimento, assim como postulado por Wallon (1984) e Erikson (1976), trazendo novas conquistas para as relações da criança com o outro.

O Quadro 12, a seguir, apresenta o Episódio 9, em que há um conflito provocado pelo aluno Alex durante o “jogo dos dez passes”:

EPISÓDIO 9– Jogo dos dez passes	
Participantes	Descrição do conflito
Alex	No jogo do dez passes, Alex sai correndo com a bola na mão, dá quase uma volta na quadra sem passar a bola para ninguém.

Quadro 12 - Episódio 9.

Para introduzir a cena do Episódio 9, a pesquisadora pergunta aos alunos: – “Lembram-se do jogo dos dez passes, como são as regras?”

As crianças fazem alguns comentários sobre as regras. Alex, depois de ler o que estava indicado na folha do trabalho, antecipa: – “Eu não passava a bola pra ninguém...”

Após apresentar a cena, a pesquisadora se dirige a Alex e lhe pergunta: – “Por que, Alex, você não passava a bola?”

Alex: – “Porque sim, fessora!”

Para a resposta, não houve reflexão de Alex, respondeu “porque sim”, como se quisesse dizer “eu não me importo com os outros, tal como sinalizou Thainá: – “Ele só queria chamar atenção.”

Na realização do trabalho escrito, Alex continua querendo fazer o exercício ao contrário: – “Eu vou escrever que não queria a bola...”

Todos começam a rir da frase de Alex, pois ele iria escrever o que não tinha acontecido, continuando a demonstrar que chamava mais atenção, fazendo as coisas no caminho inverso do que era proposto. Importa ressaltar, neste estudo, que essas são sutilezas na comunicação, que só entende quem compartilha o contexto.

A pesquisadora, ao se dirigir aos alunos, pergunta o motivo de Alex não querer passar a bola, e alguns alunos identificaram a atitude dele como se quisesse fazer os pontos sozinho, como Wellington, que diz: – “Ele queria fazer os 10 pontos...”

Pesquisadora: – “Mas, para fazer os 10 pontos, não tinha que passar a bola?”

Wellington: – “Mas ele não queria passar...”

Weglen também avaliou o colega nesse sentido, expressando-se do seguinte modo: – “Ele queria fazer os 10 pontos sozinho...”

Sabe-se que, nos jogos coletivos, é impossível jogar sozinho, como o próprio nome já induz, é fundamental compartilhar o espaço, o tempo, submeter-se às regras para que seja possível visualizar o sentido de enquadre proposto por Bateson (1985): “Isto é um jogo!” Se, no jogo coletivo, pretende-se “jogar” sozinho, como fez Alex, correndo com a bola na mão, isso deixa de existir e ele comunica a seus companheiros o seguinte: não quero jogar, não me submeto às regras desse jogo.

Como exposto no capítulo III deste trabalho, as condutas estabelecidas entre indivíduo e grupo, ou seja, entre o jogador e seus pares, sendo estes do mesmo time ou não, são fundamentais para a compreensão da dinâmica da comunicação no jogo.

A atitude de Alex de “querer jogar” sozinho, como explicado pelos alunos, revela que este desejo só existe em relação a seus colegas de jogo, não do desejo real de jogar sozinho,

mas como um processo de troca e interação. Nesse sentido, o conceito de circularidade demonstra a complexidade da comunicação, que se efetiva a partir do estabelecimento de relações mútuas, as quais pressupõem códigos comuns em interação com as pessoas envolvidas no jogo. Talvez seja por isso que a maioria dos alunos tenha considerado a atitude do Alex errada e que este deveria ter passado a bola para seus colegas. Como afirmaram, com muita ênfase, Jenniffer e Wesley:

Jennifer: – “Ele não passava porque queria a bola só para ele, ele é ‘fome de bola’.”

Wesley: – “Eu acho que o Alex tava errado, ele tinha que passar a bola pra gente.”

Oséias: – “Ele não importava com ninguém.”

Parece que os alunos entenderam as diferenças entre os conflitos oriundos do desejo de ser o protagonista, como ir para o ataque, ser o primeiro da fila, pegar a bandeira, mas em prol do jogo, sem o desejo que o jogo termine, daqueles em que há o desejo de atrapalhar o jogo, mudando seu sentido em prol de outros objetivos. Neste último tipo de conflito, a comunicação é expressa: isto não é um jogo para mim e não quero que também seja para os outros.

Nesse sentido, a mensagem de Alex foi entendida não como a capacidade de mostrar suas características e habilidades, mas como uma vontade de atrapalhar o jogo, como sinalizaram alguns alunos:

Igor: – “Ele queria ficar com a bola só para ele...”!

Pâmela: – “Ele queria de todo jeito ficar com a bola.”

Ana Carolina: – “O Alex é um ‘fominha’... os meninos são uns ‘fominhas’.”

Há um limite tênue entre o jogo e o não-jogo, que só é possível entender quando há metacomunicação. Algumas crianças anunciavam para o grupo o fim do jogo, dizendo: “parei de brincar”, ou simplesmente deixando o espaço do jogo. Outros saíam temporariamente, cruzando os dedos, dizendo a palavra “isola”, e depois, voltando para o jogo. Outros, como Josuel, que ficava de braços cruzados, ou Alex, que pega a bola e não joga para os colegas, também estão dizendo que não querem jogar. Transmitem a ideia de apatia, sendo que o silêncio também compõe a comunicação, ou de deboche em relação aos outros.

Em outros jogos, também houve atitudes no sentido de os alunos não compartilharem o jogo, como no arremesso cooperativo... em que os alunos começam arremessar bolas uns nos outros, em vez de arremessá-las no alvo indicado para o jogo.

É possível, desse modo, retomar a análise da questão da cooperação no jogo, a qual foi discutida, tendo como base o conceito de cismogênese, que tem sua singularidade no fato de

desenvolver-se por reações e alimentações mútuas e também no caráter recíproco que marcam os comportamentos no processo de interação entre indivíduos ou grupos.

Em quaisquer jogos, reconhecidos como cooperativos ou competitivos, pode haver ou não cooperação e isso está relacionado à compreensão da mensagem: “Isto é um jogo” e o jogador acrescentaria “estou disposto a jogá-lo em sua companhia, na companhia dos jogadores do meu time e também do time adversário.”

A mensagem: “Isto é um jogo” estabelece, pois, um marco de referência da classe que pode traçar uma linha divisória entre categorias de tipos lógicos diferentes, no caso estar ou não no jogo, cooperar ou destruir.

A Tabela 9, a seguir, apresenta os registros escritos do Episódio 9:

Tabela 9 - Registros Escritos do Episódio 9

Conteúdo	Quantidade
Ele é egoísta/ fominha.	4
É muito bom jogar esse jogo.	3
O Alex tinha que tampar a bola para outro.	3
Errado ele jogar sozinho.	3
Ele queria jogar sozinho	2
Porque ele só queria ficar com a bola.	2
Ele não importa com os amigos.	1
Eu não queria a bola.	1
Ele queria passar a porta.	1
Queria fazer os 10 pontos sozinho.	1
Bobeira.	1
Uma covardia.	1
Alex tinha que sair.	1
Ele queria ficar um pouquinho com a bola.	1
Ele só queria chamar atenção.	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Os sentimentos compartilhados pelos alunos e registrados por escrito foram no sentido de reconhecer, na atitude de Alex, uma ação egoísta, que ele devia compartilhar a bola com os outros, que era errado ele jogar sozinho. A definição do que aconteceu nesse episódio foi sinalizada não verbalmente na atitude de Alex e compreendida pelos alunos, configurando-se como uma metacomunicação.

A explicação é circular, pois o problema se formula no sentido que no jogo em que há competição é necessário haver a cooperação, ou seja, os jogos conciliam em seu processo esses dois aspectos, demonstrando que a cooperação pode ser uma boa estratégia para a vida em grupo de crianças.

6.2 DADOS ESCRITOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em relação aos dados escritos, o material coletado e selecionado foi submetido à técnica da análise de conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (1977). Segundo o autor, é possível utilizar-se dessa técnica quando o interesse é conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, ou seja, ocorre uma busca de outras realidades por meio das mensagens.

A análise de conteúdo realizada permitiu verificar para as categorias os conteúdos que, de certa forma, representam os aspectos eleitos como significantes para a reflexão sobre a opinião das crianças no que tange a seus conflitos.

Ainda com base em Bardin (1977), os dados foram reduzidos em unidades menores e, em seguida, reagrupados em categorias que se relacionam entre si, de forma a ressaltar padrões, temas e conceitos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221):

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação.

A descrição dos dados coletados em categorias contribuem para a organização e a apresentação das análises de parte da pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este seria o processo de busca e organização sistemático, com objetivo de aumentar sua própria compreensão dos materiais e permitir apresentar aos outros o que foi encontrado.

Esse pensamento também é compartilhado por Lankshear e Knobel (2008, p. 226), para os quais a análise de categorias faz referência ao processo de desenvolvimento e aplicação de códigos aos dados, sendo esse um processo interativo: “Ela pretende, em primeira instância, identificar relações semânticas e de outros tipos entre os itens dos dados e depois identificar relações lógicas entre as categorias de itens (...).”

A categorização mencionada não deve ser entendida de maneira estanque, separada e isolada, nem mesmo como uma hierarquização de importância dos acontecimentos. As categorias se entrelaçam e, à medida que as análises avançam, isso fica mais evidente.

A análise dos dados iniciou-se a partir da categorização referente aos registros escritos das crianças sobre seus conflitos, por meio da elaboração de um quadro (anexo B), contendo todas as respostas das crianças e a quantidade de vezes em que apareceram. Em seguida, as respostas foram agrupadas por semelhança e feita a eleição das categorias e seus respectivos conteúdos. O Quadro 13, a seguir, permite melhor visualização do exposto:

CATEGORIAS DE ANÁLISE DAS OPINIÕES DAS CRIANÇAS		
CATEGORIAS	CONTEÚDOS	EXEMPLOS
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	Atribui a ocorrência do fato às características do aluno envolvido no “conflito”.	Quieto/Burro Tímido/Egoísta Fominha/Chatas
JUÍZO DE VALOR	Faz um julgamento de valor, enfatizando dualismos.	Certo(a)/ Errado(a) Meninas podem/ não podem jogar Injustiça/Maldade Absurdo Brincadeira de mau gosto.
ATRIBUIÇÃO AOS OUTROS	Atribui aos outros (professora, colegas) o ocorrido.	Ninguém tampa a bola para ele. Professora não devia mandar ele jogar. Preconceito/Machismo Eles acham que só eles podem jogar.
REFERÊNCIA ÀS REGRAS	Faz referência ao não-cumprimento da regra e/ou propõem alterações.	O Alex tinha que tampar a bola para o outro. Queria fazer os pontos sozinho. Repetir a jogada. Devia passar a bola. Tinha que tampar um de cada vez.
JULGAMENTO DAS HABILIDADES	Colocam a habilidade como um requisito importante para o jogo, principalmente para as meninas.	As meninas não sabem jogar. Elas têm perna de pau. As meninas têm que aprender. As meninas jogam mais queimada. Os meninos são fortes. Eu sou muito bom.
CONSTATAÇÃO	Descrevem o que aconteceu.	Wesley não queria jogar a bola Não passou a bola. Para ficar no ataque. Derrubou a Lídia. Mudando de lugar.
ANTECEDENTES	Buscam as causas do conflito ou erro.	Queria se vingar dela. Derrubou sem querer Tainá estava distraída. Não devia ter tirado o boné. O Danilo não gostou. Ele só tava brincando.
CONSEQUÊNCIAS	Fazem suposições sobre o que poderia ter acontecido ou indicam alternativas.	Podia quebrar os braços. Não devia brigar. Ele devia continuar a jogar. Devia ter dado na cara dela.
PAPEL DA PROFESSORA	Referem-se à professora para solucionar o conflito analisado.	Porque a professora pôs. Ficar no time que a professora escolheu. Ele tem de fazer o que a professora manda e não o que ele quer.
ALTERNATIVAS	Propõem sugestões para o acontecido	Ficar no time com seu amigo. Duas pessoas para escolher. Perguntar em qual time a gente quer jogar. O Alex tinha que sair, devia sair.

Quadro 13 - .Categorias de análise das opiniões das crianças.

A análise dos registros escritos feitos pelas crianças revela que, quando elas têm oportunidade de refletir sobre assuntos de seu cotidiano, sem medo do erro ou fracasso – podendo, inclusive, negociar as respostas com seus pares – mostram que têm muito a dizer, compartilham seus modos de ver os colegas, tornam visíveis os significados mais sutis que envolvem o jogo, sua organização e seus valores.

As crianças interpretam o conflito do ponto de vista individual, quando registram as características do aluno envolvido nele, mas alcançam os aspectos mais coletivos quando propõem alternativas para resolução do conflito ou avaliam as conseqüências, caso o conflito persistisse. Ao enfatizarem o julgamento certo/errado, maldade e absurdo, por exemplo, demonstram os sentidos em que são afetadas pelo grupo e cultura de que são membros. Vale ressaltar que a produção desses significados não é simples imitação dos adultos, mas interpretações singulares construídas criativamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre os conflitos entre alunos durante jogos, em aulas de Educação Física. Diversas conclusões parciais foram discutidas e apresentadas ao longo do capítulo VI, quando se realizou a Análise de Dados. Essas palavras finais retomam alguns pontos para que seja possível uma maior reflexão, no que diz respeito às questões pedagógicas dessa temática.

Os resultados encontrados na presente pesquisa, como apontado no capítulo V, em que se estudam os percursos metodológicos, não podem ser generalizados para todos os alunos e todas as situações – por exemplo, o grupo em questão tinha características próprias como têm todos os grupos –, nem serem considerados como uma finalização do tema. A expectativa, no entanto, é que possam orientar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, visando melhorias no processo de inserção do jogo nas aulas de Educação Física e apontar novos rumos para outras pesquisas a serem desenvolvidas. É um caminho que abre outros caminhos.

O desconhecimento e a negação dos conflitos, nos diversos âmbitos da escola, podem favorecer práticas educativas que contribuem para que as mais variadas formas de conflitos violentos se estabeleçam nesse espaço, como as agressões físicas entre alunos, depredações ao patrimônio escolar, o *bullying*, entre outros. Esses comportamentos agressivos, que prejudicam as pessoas fisicamente ou que de maneira sutil atingem todos os envolvidos na construção de suas subjetividades, devem ser evitados na escola.

Assim, a compreensão dos conflitos pode ser usada como um instrumento pedagógico, o que aponta para necessárias mudanças paradigmáticas no ato pedagógico, principalmente no sentido de inserir a cultura dos alunos em seu *locus* e, em se tratando de crianças, devem-se incorporar suas práticas lúdicas, seus jogos e suas brincadeiras.

Considera-se, a partir desta pesquisa, que a apreensão do jogo, juntamente com outros conteúdos e os conflitos que são inerentes a essa prática, pode ser um espaço para a experiência da agressividade e dos conflitos de forma não destrutiva, espaço de combate a todo tipo de violência e preconceito.

Para a convivência pedagógica com os conflitos nos jogos e a fim de que o jogo seja reconhecido com um valor em si mesmo, é preciso recorrer a reflexões sobre os temas amizade, jogar com o outro, compreensão e respeito às regras, ênfase no processo, divertimento, gênero, protagonismo, habilidade além de todos os temas que emergem da realização do próprio jogo.

Esta reflexão permite afirmar que, diferente do que parece, os conflitos estão presentes em jogos competitivos e cooperativos, sendo que alguns deles fazem parte do processo de negociação inerente ao jogo. Vale lembrar que, no jogo, é preciso fazer escolhas, compartilhar espaços, estratégias e desejos (ganhar, participar, divertir-se), abrir mão de alguma coisa em função do outro, mas isso não se faz sem uma certa oposição, sem haver divergências.

No universo estudado, pôde-se observar que um dos conflitos mais comuns entre as crianças, durante os jogos, refere-se ao protagonismo. As crianças querem jogar, contudo, muitas delas querem ser os primeiros, fazer o papel que consideram mais importante, ou seja, fazer o gol. Alguns se deixam “queimar” para, enfim, terem a oportunidade de pegar a bola e jogar. Nesse sentido, questiona-se: seria possível propor vários grupos jogando? Em vez de dois grandes times de queimada, não seria melhor quatro ou seis times, dando oportunidade para maior participação e, de alguma forma, atender às expectativas dos alunos quanto à necessidade de jogarem, pegarem a bola, serem, em algum momento, protagonistas do jogo?

Quanto aos conflitos de gênero, podem-se destacar preconceito e atitudes ultrapassadas, tal como os meninos não deixarem as meninas jogarem futebol com eles, no entanto, acredita-se que nem sempre todas as aulas têm de ser mistas, ou seja, que isso não promove em si maior integração e tolerância. Se, por um lado, nem todas as atividades devem ser realizadas em conjunto, muito menos se deve fazer a tradicional divisão meninos contra meninas. Importa ressaltar que, mesmo entre crianças, para que um jogo seja envolvente, isto é, mantenha os jogadores com interesse, é importante ter-se em mente um certo equilíbrio de habilidade, de preferência, sendo que isso envolve compartilhar e diversificar as formas de convivência.

Sobre a habilidade, torna-se necessário considerá-la um ingrediente importante para o processo de jogo e que há alunos mais e menos habilidosos em determinados jogos, daí a consideração de que a diversificação dos jogos e grupos pode ser fundamental para intervenção nos conflitos nesse campo. Se os meninos só jogam futebol, e as meninas queimada, as habilidades ficam restritas a esse campo. Considera-se importante a implementação de propostas que contemplem tais diversidades.

Foi possível notar também que, para a compreensão e a construção das regras e suas penalidades, além de compreendê-las, é preciso estar disposto a submeter-se às regras, entrar no “enquadre” do jogo, enfim, é necessário entender a seguinte expressão: “Isto é um jogo”, o que pode parecer uma tarefa fácil, mas é importante criar estratégias para lembrar o sentido da

representação, da *mimesis* do jogo. Esse sentido só é de fato entendido quando há metacomunicação.

A respeito da amizade, pode-se destacar que esta representa uma importante forma de socialização, com características próprias na realização do jogo, no qual as crianças mantêm uma relação direta, em geral conflituosa, muitas vezes com os considerados melhores amigos. A necessidade de criar laços afetivos significativos com os seus pares pode ser um valor fundamental para a resolução de conflitos, de modo a facilitar a comunicação entre as crianças.

O interesse das crianças pelos jogos, salvo poucos alunos, foi sempre muito elevado, gerando, às vezes, conflitos. No entanto, a concentração, a dedicação, a organização, enfim, o envolvimento, foram mais experimentados nos jogos realizados em pequenos grupos e entre os considerados amigos, proporcionando grande satisfação às crianças. Tem-se muito a aprender com as crianças nos jogos, principalmente quando agem de forma ativa e voluntária. É nesse momento que parecem investir com satisfação em suas capacidades cognitivas, motoras e emocionais.

A ênfase no jogo como um conteúdo cultural do lazer – aprender o jogo na escola – não inviabiliza a crítica a formas de preconceitos de gênero, raça, habilidade (relacionar o jogo com uma educação de valores). A aprendizagem com o jogo pode ser desencadeada com a mediação do professor, que pode buscar, no próprio jogo, os elementos possíveis para uma educação de valores. Não se está afirmando aqui que o jogo deve estar sempre a serviço de algum aprendizado específico, mas se, no decorrer do jogo, surgem situações de violência, individualismo, preconceitos, é preciso intervir, provocar a reflexão. Nesse sentido, o papel do professor é muito mais do que o de juiz, que constata o erro e impõe uma punição. (Para algumas ações em alguns jogos são previstas penalidades). Esse profissional deve ser aquele que provoca a comunicação entre os jogadores, estabelecendo relações entre os acontecimentos, enfim, aquele que produz metacomunicação.

Ainda em relação aos aspectos metodológicos, pode-se fazer um questionamento a partir da ideia de circularidade exposta no capítulo III. Normalmente, a Educação Física, em projetos na escola, é levada em conta e valorizada quando se dispõe a reforçar o conteúdo oferecido em sala de aula, como jogos para o raciocínio matemático e para a linguagem. Não seria importante um movimento contrário? Levar para a sala de aula aspectos do jogo e de sua história, aspectos da cultura popular, das regras, das formas de jogo, das estratégias utilizadas, de seus conflitos, entre tantos outros assuntos possíveis?

Um ponto fundamental a se focar nessas considerações finais foi o instrumento de coletas de dados (videogravação e análise dos vídeos) utilizado com as crianças. Desse modo, o que era apenas um instrumento para a coleta de dados possibilita ao pesquisador a discussão sobre a importância de abordagens metodológicas criadoras de reflexões, nas quais as crianças sentem-se desafiadas a pensar com liberdade.

Acredita-se, a partir deste estudo, que não basta o professor dizer o que seja certo ou errado, é preciso que, junto com seus pares, as crianças reflitam sobre suas atitudes. A importância em se “ouvir de fato as vozes das crianças”, que também têm o que dizer sobre diferentes assuntos, permite essa reflexão, ou conforme Bateson e Ruesch (1984): permite metacomunicação. Ressalta-se, ainda nesse processo, a importância das significativas interações que ocorreram dentro do grupo e a positividade dos encontros que puderam representar um momento de desenvolvimento para os alunos, tanto nos aspectos comunicacionais quanto nos cognitivos e afetivos.

Neste trabalho, observou-se que as crianças têm muito a dizer a respeito de seus conflitos nos jogos, pois, além de descreverem o que aconteceu, fizeram julgamentos do que, para elas, era considerado certo e errado. Também atribuíram aos colegas e a si próprias o motivo dos conflitos, propuseram alterações nas regras do jogo e nas atitudes dos colegas, buscaram as causas, fizeram suposições sobre o que poderia ter acontecido, sugeriram soluções para os conflitos, tais como a intervenção da professora ou mudança nas atitudes dos colegas. Enfim, mostraram, por meio da interpretação ativa dos acontecimentos, que têm muito o que dizer.

Percebe-se, dessa forma, que ainda há muito que se pesquisar sobre os conflitos e os jogos das crianças, por conseguinte, cabe recomendar a necessidade de se avançar nos processos de pesquisa em que as crianças possam se envolver como atores; de potencializar os níveis de participação e a criação de metodologias que possam aumentar o envolvimento informado das crianças em pesquisa, sem desrespeitar seus direitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SILVA, Renata Laudares; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARBANTI, Eliane J. A criança e o brinquedo: uma relação importante. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 34-41, jun. 1989.

BATESON, Gregory; RUESCH, Jurgen. **Comunicación**: la matriz social de la psiquiatria. Bueno Aires: Editorial Paidós, 1984.

BATESON, Gregory. **Natureza e espírito**. Trad. Maria do Rosário Carrilho. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

_____. **Pasos hacia una ecología de la mente**. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1985.

BATESON, Gregory. **Questo é um gioco**. Trad. Davide Zoletto. Milano: Raffaello Cortina, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Paulo Sérgio da Silva. **Um modelo de jogos de estratégia com base no paradigma do Dilema do Prisioneiro Iterado, com emprego de Fuzzy Sets**. [s.n.]. 1996. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
< <http://www.eps.ufsc.br/teses96/borges/index/index.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BROTO, Fabio Otuzi. **Jogos cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!. Santos, SP: Re-Novada, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

_____. **Jouer/apprendre**. Paris: Economica, 2005.

_____. Palestra proferida na Faculdade de Educação da USP. São Paulo, em 3 de agosto de 2006.

BROWN, G. **Jogos cooperativos**: teoria e prática. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A cultura da Educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

BRUNHS, Heloísa T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

CAILLOIS, R. **O jogo e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALLADO, Carlos Velazquez. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da Educação Física e dos jogos cooperativos. Trad. Maria Rocio Bustios. Santos: Projeto Cooperação, 2004.

CARVALHOSA, Susana Fonseca de; LIMA, Luísa; MATOS, Margarida Gaspar de. Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. **Análise Psicológica**, v. 4, n. 19, p. 523-537, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2008.

CARRACEDO, Valquíria Ap.; MACEDO, Lino de. Jogo carimbador: esquemas de resolução e importância educacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 16-31, jan./jun., 2000.

CHALMERS, Alan. **A fabricação da ciência**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: UNESP, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com jogos cooperativos**: em busca de novos paradigmas na Educação Física. Campinas: Papirus, 2006.

COSTA, Alan Queiroz; BETTI, Mauro. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 165-178, jan. 2006.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 113-143. jan./jun., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30388.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2007.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Org.). **Violências nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DIAS, Marina C. Moraes. Corpo e construção do conhecimento: uma reflexão para a educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p.13-15, 1996.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa: Difusão Editorial, 1992.

ERIKSON, E. H. **Infância e sociedade**. 2. ed. Trad. G. Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade: a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 2, p. 16-22, 1996.

_____. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 27-39, jan./jun. 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FREIRE, João Batista. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **O jogo**: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Jurandir Costa. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim violência não. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GEERTZ, Clifford. Um jogo absorvente: notas sobre a Briga de Galos Balinesa. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989. p. 278-321.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Trad. Maria Célia Santos Raposo. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓMEZ, Gregório Rodrigues; FLORES, Gil Javier; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KNAPP, M. L. **La comunicación no verbal**: el cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____ (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-43.

_____; PINAZZA, Mônica Apezzato. Prefácio. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008. (Coleção Infância, v. 12). p. 7-10.

_____; SANTOS, Maria Letícia Ribeiro, BASILIO, Dorli Ribeiro. Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. [online]. **Educ. Pesqui.**, v. 33, n. 3, p. 427-444. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-022007000300003&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 8 jan. 2009.

KUNZ, Eleonor (Org.) **Didática da Educação Física 1**. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEME, Maria Isabel da Silva. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia. Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

_____. **Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas: estrutura e função**. 2006. Tese de Livre-Docência – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAGIL, Richard A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. Trad. Erik Gerhard Hanitzsch. 3. Reimpressão. São Paulo: Edgar Blücher Ltda., 1984.

MELLO, Alexandre Moraes. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **108 jogos para jardim de infância**. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde** 1992. Aão Paulo: Hucitec, 1992.

_____; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Nicanor. **200 jogos infantis**. Rio de Janeiro: Globo, 1947.

MONTEIRO, Roberto. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME, 1988.

NAVARRO, Maria Alice Guimarães. Aproveitamento dos jogos folclóricos na Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-35, jan. 1986.

OLIVEIRA FILHO, Ciro et al. As relações do jogo e o desenvolvimento motor na pessoa com deficiência visual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 131-147, jan. 2006.

OLIVIER, J. C. **Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAPOPORT, A. **Lutas, jogos e debates**. Trad. Sérgio Duarte. Brasília: UnB, 1998.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, jan. 2006.

SAGER, Fabio; SPERB, Tania M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. **Psicologia. Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-327, 1998.

SAMAIN, Etienne. **Revista Ciberlegenda**. n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/samain1.htm>>. Acesso em: 02 dez. 2008.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. Trad. Ana Venite Fuzatol. São Paulo: Moderna, 2002.

SCHALMAN, Astrid. Educação Física: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 1, p. 50-53, 1995.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 6-12, 1996. Supl. 2.

_____ et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

STAKE, Robert E. **Investigación com estúdio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

TANI, Go et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU, 1989.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

THONG, Tran. In: WALLON, Henri. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito** – Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995

_____. **A criança turbulenta**: estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Petrópolis: Vozes, 2007.

WATZLAWICK, P; BEAVIN, J. H; JACKSON, D. D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1993.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação**: da teoria ao trabalho de campo. Campinas: Papirus, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZACARIAS, L. S. **Crianças no mundo da rua: socialização, cultura e gênero**. 1999. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física Universidade de Campinas, Campinas.

MACHADO, Murilo d'Almeida. **O êxtase no futebol: a comunicação ritual e suas experiências sensoriais**. [s.n.]. 2005. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000385499>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008. (Coleção Infância, v. 12).

_____. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko, M.; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 13-36.

_____; KISHIMOTO, Tizuko, M. (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____; KISHIMOTO, Tizuko, M.; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

_____; ARAÚJO, Sara Barros. **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação**. *Aná. Psicológica*. [online]. mar. 2004, v. 22, n. 1, p. 81-93. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100009&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231>. Acesso em: 7 jan. 2009.

_____. **Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008. p. 31-54. (Coleção Infância, v. 12).

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro para Análise dos Vídeos

EPISÓDIOS		
1	Na queimada holandesa, Suelen está sem a bola e empurra Lídia quando ela passa pelo corredor, logo no início da brincadeira.	1
2	A – Na queimada holandesa com duas bolas, a professora começa a dividir os times: um para um lado, e outro para o outro lado. As crianças, ao perceberem essa dinâmica, vão trocando de lugar para ficar no time dos amigos. Pâmela pede para trocar de time. B – Um grupo de meninos fica para o final. A professora os manda para o mesmo time. Eles vibram por isso.	2
3	Na queimada holandesa com duas bolas, há brincadeiras de brigas, e Oséias leva uma rasteira de verdade.	3
4	No jogo de queimada, Josuel fica com os braços cruzados durante, praticamente, todo o jogo.	4
5	Wesley sai do jogo porque passou da função de atacante para defesa, queria jogar pegando a bandeira.	5
6	No jogo de bete, Suelen derruba a casinha de Tainá, que estava distraída. Jéssica diz que não valeu. Suelen sai em direção a Jéssica e diz: – “Oh burrice”. Elas vão até a professora. Jenniffer não entra na discussão.	6
7	No jogo de futebol, Suelen e Jenniffer escolheram jogar futebol com os meninos, mas, na hora da escolha, Oséias fala: – “Essas duas é aí”. Igor fala: – “Se as meninas saírem, não voltam mais não!”	7
8	Na queimada, Carolina faz o seguinte questionamento: – “Só o Wesley joga?” Wesley dá a bola para Suelen. Carolina fica com a bola, Suelen sai do jogo. Continua o impasse. Wesley dá a bola para Marcele.	8
9	No jogo dos dez passes, Alex sai correndo com a bola na mão, dá quase uma volta na quadra sem passar a bola para ninguém.	9

ANEXO B
RESUMO DAS OPINIÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS

EPISÓDIO 1	EPISÓDIO 2	EPISÓDIO 3
<p>Maldade. (6)</p> <p>Errado. (4)</p> <p>Não gostei. (3)</p> <p>Injustiça. (2)</p> <p>Absurdo. (2)</p> <p>Não é certo. (2)</p> <p>Derrubou a Lídia. (2)</p> <p>Violência. (1)</p> <p>Covardia. (1)</p> <p>Distração. (1)</p> <p>Não acho graça nenhuma. (1)</p> <p>Não devia empurrar. (1)</p> <p>Queria se vingar dela. (1)</p> <p>Desequilibrou. (1)</p> <p>Derrubou sem querer. (1)</p>	<p>Ficar no time com seu amigo .(6)</p> <p>Amizade. (5)</p> <p>Duas pessoas para escolher.(3)</p> <p>Ficar no time que a professora escolheu. (3)</p> <p>Troca-troca. (2)</p> <p>É ficar num time só. (2)</p> <p>Perguntando qual time a gente quer jogar. (2)</p> <p>Ficar no mesmo lugar. (2)</p> <p>Mudando de lugar. (1)</p>	<p>Maldade. (5)</p> <p>Brincadeira sem graça/mau gosto. (4)</p> <p>Não era certa a brincadeira. (2)</p> <p>Não devia ter tirado o boné. (2)</p> <p>Podia quebrar os braços. (2)</p> <p>Oséias tava errado, pois pegou o boné do Danilo. (2)</p> <p>Violenta. (1)</p> <p>Eu não gostei. (1)</p> <p>Uma vergonha. (1)</p> <p>Uma injustiça. (1)</p> <p>Falta de respeito. (1)</p> <p>Sacanagem. (1)</p> <p>O Danilo não gostou. (1)</p> <p>Foi errado e engraçado. (1)</p> <p>Oséias só tava brincando. (1)</p> <p>Ele mereceu, ninguém mandou ele mexer com o Danilo. (1)</p> <p>Tem que falar para a professora. (1)</p>

ANEXO B(cont)

RESUMO DAS OPINIÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS

EPISÓDIO 4	EPISÓDIO 5	EPISÓDIO 6
<p>Ninguém tampa a bola para ele. (5)</p> <p>Ele não gosta de jogar. (5)</p> <p>Desanimado. (3)</p> <p>A professora não devia mandar ele jogar. (2)</p> <p>Ele é quieto. (2)</p> <p>Tímido. (1)</p> <p>Mal humorado. (1)</p> <p>Uma injustiça. (1)</p> <p>Um bobo. (1)</p> <p>Devia sair. (1)</p> <p>É o jeito dele. (1)</p> <p>Ele tava triste. (1)</p> <p>Ele é um burro, não sabe fazer nada. (1)</p> <p>Ele não gosta de brincar com a gente porque a gente é muito bagunceira. (1)</p>	<p>Porque ele queria ficar no ataque. (7)</p> <p>Ele tá certo. (4)</p> <p>Ele está errado. (4)</p> <p>Ele devia ter jogado mais. (2)</p> <p>Ia continuar a brincar. (2)</p> <p>Ele não aceitou. (2)</p> <p>Porque ele quer tudo na hora que ele quer. (2)</p> <p>Ele queria ser metido. (1)</p> <p>Eu acho que o Wesley é muito bobo. É tudo a mesma coisa. (1)</p> <p>Ele tem que fazer o que a professora manda e não o que ele quer. (1)</p> <p>Eu acho que a professora fez uma sacanagem com ele. (1)</p>	<p>Não valeu / tem que repetir. (9)</p> <p>Ela (Suelen) tá errada. (6)</p> <p>Tainá estava distraída/ não prestou atenção. (5)</p> <p>Eu acho que ela foi desobediente. (1)</p> <p>Ela é burra. (1)</p> <p>A Thainá é muito lerda. (1)</p> <p>Não devia brigar. (1)</p> <p>Tainá não aceitou e disse que não valeu. (1)</p>

ANEXO B (cont)

RESUMO DAS OPINIÕES ESCRITAS DAS CRIANÇAS

EPISÓDIO 7	EPISÓDIO 8	EPISÓDIO 9
Preconceito. (4)	Devia passar/ compartilhar a bola. (5)	Ele é egoísta/ fominha. (4)
As meninas não sabem jogar. (3)	Ele está certo. (3)	É muito bom jogar esse jogo. (3)
Os meninos não queriam deixar as meninas jogarem. (3)	Injustiça com Ana Carolina. (3) Ele pensa só nele. (3)	O Alex tinha que tampar a bola para outro. (3)
Eles são machistas. (2)	Tinha que tampar um de cada vez. (2)	Errado ele jogar sozinho. (2)
Meninas não podem jogar. (2)	Fome de bola. (2)	Ele queria jogar sozinho. (2)
Eu acho que não é certo. (2)	Os meninos são fortes. (1)	Porque ele só queria ficar com a bola. (2)
Os meninos acham que só eles podem/ sabem jogar bola (2)	Errado por não respeitar as regras. (1)	Ele não importa com os amigos. (1).
As meninas podem jogar futebol. (2)	Deixando ninguém jogar só ele. (1)	Eu não queria a bola. (1)
As meninas têm que aprender. (1)	O Wesley não queria jogar a bola para Carolina. (1)	Ele queria passar a porta. (1)
Porque Suelen não joga futebol. (1)	Não passou a bola. (1)	Queria fazer os 10 pontos sozinho. (1)
Elas são lentas. (1)	Porque a Ana Carolina não deixou ele pegar a bola. (1)	Bobeira. (1)
Devia deixar as meninas brincarem. (1)	Porque a professora pôs para todas. (1)	Uma covardia (1) O Alex tinha que sair. (1)
Porque elas têm perna de pau. (1)	Tinha que deixar todas jogarem. (1)	Ele queria ficar um pouquinho com a bola.(1)
As meninas são muito chatas. (1)	Porque eu sou muito bom. (1)	Ele só queria chamar atenção. (1)
As meninas jogam mais queimada. (1)		

ANEXO C

Os jogos realizados e registrados para análise desta pesquisa foram: alerta cor, arremesso cooperativo, bete, bobinho com os pés, boliche, cabo de guerra, carimbador, futebol em pares com os olhos vendados, futebol, jogo dos dez passes, ping-pong com os pés, pique 3 colas, pique bandeira, pique corrente, pique mês, queimada de quatro cantos, queimada holandesa, queimada, vassourobol.

Em seguida, apresentam-se as regras dos jogos da forma como eles foram realizados pelos alunos.

1 Alerta cor

As crianças formam uma roda e lançam a bola uns para os outros contando 1, 2, 3, e assim sucessivamente. Quando alguém deixa a bola cair, esta grita: alerta cor! E o nome de uma cor (verde, azul, amarela...). As outras crianças devem correr em direção a um objeto da cor estipulada até que a criança que deixou a bola cair esteja com ela novamente, assim, nenhuma criança pode mais se mover. Quem conseguir tocar o objeto da cor estipulada está salvo, e aqueles que não tocaram o objeto serão os alvos. A criança que está com a bola terá então o direito de dar 3 passos para tentar se aproximar de alguém e tentar queimá-lo com a bola. Se acertar, a pessoa atingida sai da brincadeira, caso contrário ela própria sai.

2 Arremesso cooperativo

Este é um jogo descrito como “cooperativo” na literatura específica. A professora divide os alunos em quatro grupos, dois grupos de arremessadores e dois de recolhedores para se alternarem no jogo. Um grupo de arremessadores, de um lado, e um de recolhedores de bolas, do outro, atrás das linhas laterais da quadra. Os arremessadores lançam as bolas em direção às cestas, feitas com caixas de papelão. Cada caixa tem inscrito o ponto correspondente, de acordo com o grau de dificuldade, valendo 1, 2, 4 e 10 pontos, sendo que a mais alta, que era um tambor de papelão, vale 10 pontos. Os recolhedores recolhem as bolas que não caíam nas cestas e as devolvem aos arremessadores, mas não podem fazer cesta. Foram usadas bolas de meia e de borracha coloridas. A professora marcou o tempo de dois

minutos e contou quantas bolas foram arremessadas nas diferentes cestas, somando e divulgando os pontos. Em seguida, trocou as funções de arremessadores e recolhedores.

3 Bete

A professora distribui os tacos (cabos de vassoura), bolas de borracha e garrafas *pet* para as duplas. A partida ocorre entre duas duplas, que se revezam na posse do taco ou da bola.

A uma distância da lateral da quadra, cada equipe desenha no chão, com giz, dois círculos colados, um maior e outro menor. Dentro do círculo maior, fica a "casinha", (garrafa *pet*) e, no círculo menor, o taco. Os jogadores que estão com os tacos ficam ao lado da casinha, e os que estão com a bola ficam atrás das casinhas.

Os alunos “tiram” par ou ímpar para ver qual dupla inicia com o taco. Com a bola, o jogador tenta derrubar a casinha do lado oposto. O jogador que está com o taco tenta rebater a bola e atirá-la para longe. Se a bola é atirada para longe, o adversário tem que tentar buscá-la. Até que este volte, a dupla que está com o bastão pode tentar marcar um ponto. Para isso, devem trocar de lugar, isto é, devem correr em direção à "casinha" oposta a que se encontram. Como somente quem tem a posse do taco pode marcar pontos, a equipe que está na posse da bola deve fazer tudo para "tomar" o taco. Assim, "toma-se" o taco do adversário: derrubando-se a "casinha", num lançamento ou quando o jogador não estiver com o taco no círculo, ou se um dos jogadores que está com o taco, acidentalmente, derrubar a "casinha”.

O jogo termina quando se atinge o número de pontos combinado – geralmente 100 pontos – sendo que, no último ponto, no meio do percurso, deve-se bater um taco no outro, em movimento cruzado.

4 Bobinho

4.1 Com os pés

Os meninos formam um círculo e chutam uma bola uns para os outros, tendo ao centro uma criança que procura interceptar a bola. Quando o que está no centro consegue tocar na bola, o último jogador que chutou a bola vai ser o “bobinho”. Nesse jogo, não há vencedores.

4.2 Com as mãos

As meninas se dividem em grupos de 4 e jogam bobinho com as mãos, sendo que duas ficam nas extremidades e duas, no centro. As da extremidade jogam a bola entre si, e as que estão no meio tentam interceptá-la e segurá-la. Quando uma das meninas que estavam no centro consegue segurar a bola, deixa de ser “bobinho” e troca de lugar com a da extremidade que por último tocou na bola.

5 Boliche

Dois alunos ficam a uma distância de aproximadamente 3 metros. No meio desse trajeto, ficam garrafas *pet* uma do lado da outra (16). O aluno deve rolar uma bola de borracha no chão para derrubar o maior número possível de garrafas. Os alunos vão se alternando, e cada garrafa que derrubam vão sendo separadas em local próximo a seu campo. Vence o jogo quem derrubou o maior número de garrafas.

6 Cabo de guerra

As crianças dividem-se em dois grupos, meninos contra as meninas. O professor traça uma linha no chão para dividi-lo ao meio. Cada grupo (meninos x meninas) se alinha em fila de um lado do espaço, segurando uma metade de uma corda.

Todos seguram na corda e, a partir de um sinal, começam a puxar a corda. Os participantes devem puxar a corda, até que uma das equipes ultrapasse a linha traçada no chão. Os vencedores são aqueles que puxarem toda a equipe adversária para o seu lado, no caso os meninos.

7 Carimbador

Os alunos são divididos em duas equipes. O objetivo deste jogo é que uma equipe consiga “carimbar” todos ou o número maior possível de adversários, utilizando-se de uma bola de vôlei, levemente murcha. Carimbar, neste caso, quer dizer acertar a bola em um jogador sem que este consiga agarrá-la. E, caso isso ocorra, o jogador carimbado deve sentar-se imediatamente e, assim, permanecer até que um colega de equipe lhe passe a bola, ou ainda até que consiga pegar a bola sem se levantar. Dentro dos limites da quadra, todos podem

deslocar-se livremente, desde que não estejam com a bola nas mãos, mas, quando algum deles estiver com a bola, não pode se deslocar. O jogo termina quando todos os integrantes de uma das equipes forem carimbados ou ao final de um tempo determinado previamente, geralmente pela professora. Neste segundo caso, a equipe vencedora é aquela com um maior número de jogadores não carimbados

8 Futebol

Os alunos referem-se ao futebol para designar diversos jogos como bobinho, duplinha, chute a gol, golzinho, entre outros.

Mas, nesse caso, o futebol refere-se ao jogo de todo o grupo, com número de participantes igual para cada lado, marcando-se as traves, utilizando cones¹⁸.

Dois alunos “batem” par ou ímpar, e o vencedor começa a escolher seu time. Vão se alternando na escolha até que não sobre mais ninguém. Normalmente, os primeiros a serem escolhidos são os melhores jogadores, ficando para o final aqueles que não são considerados pelos seus pares como bons de bola. Não havia goleiros, o que implica diminuir o espaço para dificultar o gol.

Nesse tipo de jogo, as regras são simplificadas em relação ao futebol esportivo, mas a mão na bola é sempre considerada falta. Neste caso, há interrupção da partida, sendo então cobrada uma penalidade, que poderá ser uma lateral ou falta (o jogador do time adversário começa com a bola). Não há tempo determinado, mas, às vezes, combina-se previamente o número de gols – o jogo se desenvolve no tempo disponível e, se possível, até o final da aula ou quando a professora encerra o jogo.

9 Futebol com olhos vendados

Os alunos são divididos em duplas, sendo que um deles fica com os olhos vendados. As duplas são divididas em duas equipes, e o jogo deve acontecer com as duplas de mãos dadas. De acordo com a regra do jogo, só poderia fazer gol quem estivesse de olhos vendados, e o que vê apenas conduz e orienta. No entanto, isso não ocorreu durante a observação na pesquisa.

¹⁸ Embora a Escola tivesse campo de futebol com traves, o jogo dos alunos era realizado em espaço menor, usando cones para delimitar o gol.

O jogo é como o futebol tradicional, só que com algumas adaptações. As duplas devem jogar juntas e de mãos dadas o tempo todo. Se as duplas se soltarem, a bola vai para o outro time.

10 Jogo dos dez passes

A turma é dividida em dois grupos, meninos contra meninas. O jogo inicia-se no meio de um espaço delimitado (quadra). O objetivo do jogo é executar dez passes consecutivos entre jogadores da mesma equipe sem que algum oponente intercepte a bola ou esta caia no chão. Cada vez que uma equipe executa os dez passes, marca-se um ponto e passa-se a bola para a equipe adversária, para recomeçar o jogo. No caso da pesquisa, somente os meninos fizeram 10 passes.

Algumas regras foram cobradas pela professora, dentre as quais destacam-se: não tomar a bola da mão do colega e não jogar a bola para cima.

11 Ping-pong com os pés

A turma é dividida em duplas e cada uma recebe um giz para desenhar, no chão, os limites do jogo (um retângulo com uma linha divisória ao meio). Cada aluno fica de um lado do retângulo. O objetivo é tocar com um dos pés a bola, fazendo com que ela ultrapasse a linha do meio, alcançando o lado adversário. A outra pessoa na posição de expectativa recebe a bola com um dos pés, contudo, é preciso que a bola dê um quique na quadra antes de transpassá-la novamente para o outro lado, então a outra dupla aguarda também que a bola dê um quique e então devolve a bola para o outro lado novamente, e assim sucessivamente.

Cada vez que um dos jogadores não consegue pegar a bola e enviá-la para o outro lado, ou quando a bola sai dos limites do espaço traçado para o jogo, o jogador adversário marca um ponto.

12 Pique bandeira

As crianças são divididas em dois times com a mesma quantidade de jogadores. Cada um fica de um lado da quadra. Cada grupo possui uma bandeira simbolizada por algum objeto (no caso uma metade de bola de borracha). As bandeiras são colocadas após a linha de fundo

de cada lado da quadra. O objetivo da brincadeira é tentar capturar a bandeira do outro grupo, sem ser capturado por nenhum jogador do mesmo, e correr de volta para o próprio lado.

Quando um, ou mais jogadores, tenta atravessar o campo inimigo, precisa cuidar para não ser capturado (tocado) por nenhum de seus adversários, senão fica “colado” (parado no lugar) e não pode mais ajudar seu time. Os jogadores “colados” no campo adversário só podem ser libertados pelo toque de um de seus companheiros de time. Enquanto parte do time se dedica à conquista da bandeira do outro, o resto fica incumbido de proteger a sua própria bandeira, evitando que os adversários cheguem até ela, e de vigiar os presos, para que seus colegas não o libertem. O jogo termina quando um dos times consegue trazer para seu campo a bandeira.

13 Pique corrente

Um aluno é escolhido para ser o pegador. Ele corre atrás de seus colegas, que devem fugir. Ao pegar uma criança, o pegador dá as mãos a ela e as duas juntas vão pegar as demais. Assim, à medida que cada criança é pegada, vai-se formando uma corrente, e as crianças ficam sempre de mãos dadas.

14 Queimada

A queimada é um jogo muito usado como brincadeira infantil. O material utilizado é uma bola de vôlei, um pouco mais vazia para não machucar os “queimados”. Formam-se duas equipes de crianças. Uma de cada lado, sendo o campo dividido em duas metades por uma linha traçada no solo (quadra de vôlei). Atrás dos grupos, uma segunda linha é traçada, reconhecida como área dos “queimados”, aonde vão todos os que forem queimados pela equipe adversária.

Para decidir quem começa o jogo, dois jogadores vão até o centro, entre os dois campos, e batem par ou ímpar. Quem ganha tem a bola para começar o jogo. Um jogador da primeira equipe chega à linha do meio e atira a bola na outra equipe. Se a bola acertar em alguma criança, esta irá para a área dos queimados da primeira equipe.

No entanto, se a criança consegue agarrar a bola, ela tenta queimar alguém da outra equipe. A bola que, depois de haver tocado em um jogador, rola ou salta pelo terreno, pode ser recolhida por qualquer jogador, para ser arremessada novamente contra o grupo adversário. A bola pode também ser recolhida por um adversário que está na área dos

queimados, a quem, neste caso, permite-se apanhá-la e trançá-la (atirá-la) a um companheiro de seu time ou queimar o adversário.

O objetivo do jogo é conseguir o maior número possível de queimados em cada campo. Será vencedor o grupo que queimar todos os jogadores adversários.

15 Queimada holandesa

Os alunos são divididos em dois grupos. Um dos grupos faz uma fila em local determinado e o outro se subdivide em dois grupos, formando duas fileiras de frente um para outro, formando um corredor. Este grupo tem uma bola de vôlei levemente murcha e o objetivo é queimar, isto é, acertar a bola no colega que passar pelo corredor. Um de cada vez do primeiro grupo deve passar correndo pelo corredor, desviando-se da bola para não ser queimado ou tentando agarrá-la. Caso ele agarre a bola, pode lançá-la para longe, e o adversário tem que buscá-la, enquanto isso os outros jogadores podem continuar passando pelo corredor. Após todos passarem pelo corredor, trocam-se as posições. Vence o grupo que teve menos queimados.

16 Queimada de quatro cantos

A queimada de quatro cantos é semelhante à queimada, porém os queimados podem ocupar, além do fundo do campo, também as laterais, tornando o jogo mais dinâmico.

17 Vassourobol

O grupo é dividido em duplas, jogando duas duplas de cada vez e as outras duplas esperando na arquibancada.

Cada jogador tem uma vassoura na mão. Cada equipe posiciona-se na linha de fundo da extremidade do campo de jogo. Sobre cada linha de fundo, é colocada uma cadeira, que servirá como gol.

O pano de chão será colocado no meio do campo. Ao sinal da professora: “valendo”, os dois jogadores de cada equipe correm até o centro, utilizando as vassouras como tacos e empurrando o pano de chão, tentando marcar o gol entre as pernas da cadeira do adversário, enquanto este tentará impedir que isso aconteça. Após dois gols, trocam-se as duplas.