



LIAMES CONTEXTUAIS E EPISTEMOLÓGICOS ENTRE O JOGO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CONNECTIONS CONTEXTUAL AND EPISTEMOLOGICAL BETWEEN THE PLAY AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

CONEXIONES CONTEXTUALES Y EPISTEMOLÓGICAS ENTRE EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Kleber Tuxen Carneiro

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil
Email: kleber2910@gmail.com

Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio Janeiro, Brasil
Email: b.adriano_rs@yahoo.com.br

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil
Email: fabioreis@ufla.br

RESUMO

Trata-se de um ensaio teórico, cujo fito central consistiu em debater o status do Jogo para a Educação Física. Para tanto, fez-se uma sucinta contextualização histórica em relação à eclosão das proposições de ensino decorrentes da crise epistemológica ocorrida a partir da década de 1970. São proposições pedagógicas das quais os conteúdos apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Contudo, nota-se que há uma espécie de elemento “cônsono” no interior delas; senão em todas, na maioria: o jogo. Todavia, identificá-lo como elemento unívoco, malgrado possa supor certa elucidação, não se torna uma prerrogativa formativa, visto que não afiança uma concepção elaborada a seu respeito, também não assegura seus efeitos para o ensino. Por isso empreendemos a realização deste artigo, tal qual ao dossiê temático que trata desse mote, a fim de fomentar o redimensionamento do estatuto epistemológico do Jogo no interior da Educação Física.

Palavras-chave: Jogo; Educação Física Escolar; Formação.

ABSTRACT

This is a theoretical essay in which the objective went to debate the status of the Play for Physical Education. To this end, a brief historical contextualization was carried out, in relation to the emergence of teaching propositions resulting from the epistemological crisis that occurred from the 1970s onwards. They are pedagogical propositions whose contents have specific characteristics and particularities, typical of their historical and epistemological constitution. However, it can be noted that there is a kind of “accordant” element within these different trends, if not all, in most, namely: the play. Nevertheless, identifying it as a univocal element among them, in spite of supposing a certain elucidation, does not in itself become a formative prerogative, since it does not guarantee a conception elaborated your about it. Nor does it guarantee its effects for teaching, which is why we undertook the realization of this article, just like the thematic dossier that deals with this theme, in order to promote the resizing of the epistemological status of the Game within Physical Education.

Keywords: Play; School Physical Education; Formation.



RESUMEN

Este es un ensayo teórico en el que el objetivo central consistió en debatir el estatus del Juego para la Educación Física. Con este fin, se llevó a cabo una breve contextualización histórica en relación con el surgimiento de propuestas de enseñanza derivadas de la crisis epistemológica que se produjo a partir de la década de 1970. Son proposiciones pedagógicas cuyos contenidos tienen características y particularidades específicas, típicas de su constitución histórica y epistemológica. No obstante, se puede observar que existe un tipo de elemento “unívoco” dentro de estas tendencias diferentes, si no todas, en la mayoría, a saber: el juego. Sin embargo, identificarlo como un elemento unívoco entre ellas, a pesar de que puede suponer cierta aclaración, no se convierte en una prerrogativa formativa, ya que no garantiza una concepción elaborada al respecto. Tampoco garantiza sus efectos para la enseñanza, razón por la cual emprendimos la preparación de este artículo, así como el dossier temático que discute este contenido, para que uno pueda repensar el estatus epistemológico del juego dentro de la Educación Física.

Palabras clave: Juego; Educación Física; Formación.

PREÂMBULO

A partir do final da década de 1970 e meados dos anos oitenta, iniciou-se um movimento “renovador” que colocou em perspectiva os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica conforme anotamos em outro estudo (CARNEIRO; ASSIS; BRONZATO, 2016a) –, despontaram diretrizes de trabalho, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais e novas metodologias que contribuíram para o desenvolvimento da área (21) do conhecimento (CARNEIRO, 2012; DAOLIO, 1997).

Por efeito dessa conjuntura, eclodiram algumas proposições de ensino preconizando, ao abrigo de diferentes matrizes teóricas, qual haveria de ser a identidade (epistêmica) da Educação Física no campo científico e pedagógico, dentre as quais destacaram-se a Psicomotricidade, a Desenvolvimentista, a Construtivista, a Crítico-Superadora, a Crítico-Emancipatória, a Sistêmica, a Cultural e a Saúde Renovada. Com efeito, algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (DARIDO, 1999).

Como ressalva, note-se que essas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Há expressiva ameaça

(hermenêutica) concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, mereceria uma apreciação mais desenvolvida e detalhada, no entanto, o delineamento e os limites que circunscrevem o presente ensaio textual não permitem tal incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas – as quais nem sempre se revelaram de modo propositivo, ou mesmo expuseram uma perspectiva de planificação para o ensino dos conteúdos relativos à cultura corporal de movimento – conclamam pela sonhada transformação didático/ pedagógica da Educação Física, tanto no que concerne ao seu estatuto epistemológico, como na sua consolidação enquanto componente curricular na instituição escolar (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016a).

Para além dessa particularidade comum apresentada pelos aludidos ideários, de anelarem por modificações de ordem didática e gnosiológica, há outro elemento “conciliatório” presente no interior dessas diferentes tendências, se não em todas, na maioria delas, a saber: **o jogo** (CARNEIRO et al., 2017a). Sob uma perspectiva mais abrangente, ao se analisar essas proposições pedagógicas, constata-se, geralmente, a referência ao jogo, quer na qualidade de conteúdo ou enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física.

Ao que parece, o jogo figura como um elemento comum – embora se reconheça a presença do fenômeno nas diferentes proposições



de ensino, nenhuma delas, exceto a construtivista, esmerou-se em investigá-lo para além das fronteiras instrumentais. Segundo essa perspectiva, o jogo (compreendido como um fundamento de nossa própria condição existencial, presente na esfera dos anseios e inclinações humanas) caracteriza-se como o principal objeto epistemológico para a Educação Física (FREIRE; SCAGLIA, 2003) – no âmbito dessas propostas, uma espécie de ponto de intersecção, em maior ou menor correspondência, em que pese, reiteramos, as distinções no plano epistêmico e teleológico sobre as quais se assentam (CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2016a).

Ora, ao identificar o jogo como um componente unívoco presente no interior dessas distintas proposições, malgrado possa supor certa elucidação, não passa de um mero ardil, haja vista a natureza polissêmica, hermética, abstrata e multimodal que compreende o referido fenômeno sociocultural (CARNEIRO, 2015a; 2017b). Em outras palavras, apesar da relevância em saber que o jogo está presente nas diferentes proposituras, considerando seus efeitos para o ensino e para própria formação estético-ética humana, essa verificação não lança rebento, ou espontaneamente se torna uma prerrogativa formativa, visto que pouco se sabe a respeito das acepções e apropriações pedagógicas que são feitas sobre ele.

Em última análise, sem uma compreensão elaborada do jogo e de suas implicações educativas, tê-lo no interior do ensino da Educação Física poderá não representar uma pujança formativa como muitos advogam de modo veemente e pouco fundamentado (cientificamente e pedagogicamente). Além disso, enunciados esvaziados de ancoragem teórica incidem em ativismo pedagógico inócuo, sob pena de descaracterizar a escola enquanto instituição histórica, na qual a função social é fomentar ações que mobilizem as interações intelectivas e conduzam à apropriação dos saberes historicamente situados produzidos pela humanidade, tal e qual ao próprio componente curricular em questão.

Ademais, uma concepção mais sofisticada em relação ao jogo torna-se fulcral para este

ensaio teórico, já que, em nosso entender, ela situa, condiciona e ancora epistemologicamente sua presença sob os distintos ideários pedagógicos.

À vista disso, a próxima seção será dedicada à discorrer sobre o jogo, a fim de compreendê-lo de forma mais elaborada e permitir ao leitor situá-lo no tempo-espço da dimensão objetiva, de igual maneira no interior da subjetivação, dos anseios e das inclinações humanas (CALLOIS, 2017). Isso equivale a dizer que, partimos de uma premissa de que construímos (culturalmente) o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial, em outras palavras “que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica” (BITTENCOURT, 2014, p. 16).

DELINEANDO O ENTENDIMENTO DE JOGO

Consoante ao que fizemos alusão, o jogo apresenta uma natureza polissêmica. O emprego do termo é de difícil conceituação, basta ver a variedade de significados implicados ao vocábulo. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto às diferentes formas de uso, e, embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade lexical (CARNEIRO, 2015a; 2017b; 2018).

Não sem razão, na clássica obra *Homo Ludens*, de Johan Huizinga (2014), originalmente publicada em 1938, o autor dedica um capítulo inteiro, discorrendo a noção de jogo em diferentes idiomas. Fato que demonstra a condição multívoca e a amplitude do fenômeno em questão, como bem advertiu Brougère (1998, p. 14), ao sinalizar que não se pode “agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua”. Circunstância que também pode ser ratificada ao consultarmos o dicionário Koogan/ Houaiss (1998) na busca de



uma definição para jogo, logo, percebe-se a extensão de vocábulos que ele oferece.

Nessa esteira de reflexão a respeito dos desafios semânticos que envolvem o termo jogo, outro autor que também observou tal dificuldade foi Buytendijk (1887-1974), ao glosar que: “[...] é possível encontrar, de algum modo, pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (1977, p. 63). No interior dessa mesma obra, faz referência a Grandjouan (1963, apud BUYTENDIJK, 1977), que compara o vocábulo jogo à palavra estrela, cujos significados incluem os longínquos astros, as estrelas-do-mar, as condecorações em forma de estrelas e, até mesmo, os atores e atrizes do teatro e do cinema - comparabilidade essa, vale mencionar, análoga à que propôs Bruhns (1989). Ainda quanto a essa amplitude conceitual e semântica, Kishimoto (2003, p. 15) lembrou que “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”.

Trata-se de um cenário que se enreda ainda mais na medida em que se tem “o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado” (KISHIMOTO, 2003, p. 7). Salienta-se que alocá-los na mesma unidade de sentido/significado consiste num equívoco hermenêutico, já que a disposição humana para o anseio do jogo – inclinação (para o jogo), como anotava Schiller (DUFLO, 1999), ou o espírito lúdico indicado por Huizinga (2014) – operaria na qualidade de vetor para consecução da brincadeira, tal como à construção do artefato cultural denominado de brinquedo, voltaremos a isso mais adiante.

Ainda sobre essa imprecisão semântica, seja por desconhecimento, ou mesmo para evitar o “debate hermenêutico”, alguns empregam o termo lúdico como sinônimo de jogo. Contudo, ele tem sua origem na palavra latina *ludus*, cuja acepção também pode ser compreendida como jogo, ou seja, permanece-se no mesmo “obscurantismo conceitual”. Se bem que, se porventura o conceito de lúdico se referir a uma

dimensão humana que evoca sentimentos/desejos de liberdade (de expressão) e espontaneidade na construção da ação, então, pode-se afiançar que tal circunstância seja o baluarte do “estado de jogo”. Abrangeria, com isso, atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia.

Ao que tudo indica, a linguagem corrobora com a amplitude e a complexidade desse fenômeno, nesse sentido, portanto, não seria o “mergulho” profundo em investigações semânticas a respeito do fenômeno lúdico a facultar uma compreensão mais elaborada do jogo. Uma inferência equivalente à tecida por Freire (2002, p. 45), ao explicar que a investigação sobre o jogo, “não deve recair sobre o estudo da linguagem”, não sendo, portanto, ela “a fortalecer definitivamente o conceito que queremos aqui desenvolver” (FREIRE, 2001, p. 37).

Em última análise, é possível admitir, de certa forma, que sua aparente denominação não coincida com sua essência. E que mesmo a essência, dependendo do ângulo (histórico) pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos), apresentará resultados diferentes (BRUHNS, 1989, p. 57). A autora continua sua argumentação referindo-se à existência de um “polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos”.

Ora, se o caminho semântico não parece alvissareiro, qual outro se aproximaria de e endossaria uma formulação conceitual que pudesse alargar as margens do entendimento a respeito do jogo? Alguns estudiosos dessa expressão humana formularam categorias de jogos, a fim de pô-lo à vista e com isso elucidá-lo. Observemos algumas dessas classificações doravante.

Piaget (1990), por exemplo, observou três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro, que ele chama de jogo de exercício, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações



e manipulações; o segundo, nomeado jogo simbólico, surge por volta do segundo ano de vida com o aparecimento da representação (função semiótica) e da linguagem; e o terceiro, o jogo de regras, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina na faixa etária de 7 a 11, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975; 2007) denomina quatro “espécies” de jogo: funcionais, que representam as ações motoras simples; de ficção, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; de aquisição, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os de construção, em que os pequenos reúnem objetos, combinam-nos entre si, modificam-nos e até criam novos objetos.

Outra pertinente ordenação do jogo, ou melhor, outra tentativa de categorizar as diferentes tipologias do fenômeno, pode ser extraída de Sutton-Smith (2001). Nessa organização, podemos observar uma extensa e arriscada proposição de reunir manifestações de naturezas tão distintas que, ao mesmo tempo, conservam alguma similaridade. Embora tal classificação destoe epistemologicamente de nossa compreensão de jogo, sua concepção traz significativas contribuições e coadjuva com a intenção de desvelar tal expressão humana. Vamos a ela.

a) Jogos Mentais ou Subjetivos: sonhos, sonhar acordado, fantasia, imaginação, rumações, divagações, Dungeons & Dragons (RPG), metáforas de jogo, jogar com metáforas.

b) Jogos Solitários: hobbies, coleções, modelismo (trens, aviões, barcos), escrever para "amigos postais", construir maquetes, ouvir música, construções, projetos de arte, jardinagem, arranjos florais, utilização de computadores, assistir vídeos, leitura e escrita, novelas, brinquedos, viagem, simulações de batalhas, música, bichos de estimação, trabalhos em madeira, ioga, antiguidades, voar, corrida de carro, colecionar e reconstruir carros, velejar, mergulhar, astrologia, andar de bicicleta, trabalhos manuais, fotografia, fazer compras, viagem de mochila, pescar,

bordar, observar pássaros, palavras-cruzadas, cozinhar.

c) Comportamentos de Jogo: pregar peças, brincar por aí, jogar contra o tempo, animar alguém através de brincadeiras, fazer troça de outros, fazer trocadilhos com as palavras, "fuçar" em equipamentos, colocar alguém na brincadeira, manter as coisas em jogo, jogar limpo, jogar contra as regras.

d) Jogos Sociais Informais: piadas, festas, cruzeiros, viagem, lazer, dança, skate, perder peso, jantares, jogos de conquista, jantares coletivos, passear no shopping, receber convidados, cuidar de crianças, "baladas", puxar e agarrar, parques de diversão, anacronismo criativo, intimidades, jogos de fala (histórias, fofocas, nonsense), bares de solteiros, bares, mágica, radioamador, restaurantes, internet.

e) Jogos de Audiência Vicária: televisão, filmes, quadrinhos, concertos, terras da fantasia, espectador de jogos, teatro, shows de música, desfiles (Carnaval, procissões, datas cívicas), concursos de beleza, corridas de automóveis, parques nacionais, festivais de folclore, museus, realidade virtual.

f) Jogos de Performance: tocar piano, tocar música, ser um ator, jogar o jogo "pela graça do jogo", "curtir" um determinado lugar (Nova York), pescaria, cavalgada, imitar e fazer vozes diferentes, fazer mímica, brincar por brincar.

g) Celebrações e Festivais: aniversários, Natal, Páscoa, Dia das Mães, troca de presentes, banquetes, churrascos, casamentos, festivais, iniciações.

h) Disputas (jogos e esportes): atletismo, jogos de azar, cassinos, cavalos, loterias, bolões, futebol, luta de pipas, golfe, gincanas, beber entre amigos, Olimpíadas, touradas, briga de galo, críquete, pôquer, "truques sujos", estratégia, habilidades físicas, sorte, disputas entre animais, arqueria, queda de braço, jogo de tabuleiro, jogos de cartas, artes marciais, ginástica.

i) Jogos de Risco: exploração em cavernas, asa-delta, caiaque, rafting, esquiar na neve, bunguee jumping, windsurf, escalada, mountain bike,



ultramaratona, pular de paraquedas (SUTTON-SMITH, 2001, p. 5).

Na esteira desse debate, destaca-se também a contribuição de Caillois (2017), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos, quais sejam: Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx. Desse modo, agôn (da competição) joga-se com bola, berlinde ou damas; alea (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; mimicry (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: em que se faz de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, ilinx (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (CAILLOIS, 2017).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: jogo de papéis, com regras implícitas, e jogo de regras, com regras explícitas. Para o autor, essas duas tipologias de jogos apresentam-se como uma experiência singular da aprendizagem infantil, em razão de oferecer uma estrutura básica para as transformações dos processos psicológicos superiores, em especial, da consciência.

Não poderíamos deixar de aludir, dentre tantos sistemas de classificação, os jogos tradicionais, que foram conceituados por Kishimoto (2003, p. 24) como uma modalidade “[...] filiada ao folclore, [que] incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade”. Logo, pode-se afirmar que os jogos tradicionais pressupõem uma aprendizagem social, aprendem-se as formas, o vocabulário típico, as regras entre outros saberes próprios das atividades vivenciadas (BROUGÈRE, 1998).

Considera-se que a ordenação dos jogos em tipologias ofereça alguns indicativos pertinentes ao seu delineamento, ao menos no que concerne às evidências exógenas que, por suposto, os revelariam, tendo sido elas arquitetadas sob a lente epistemológica com a qual cada um dos expoentes procurou concebê-los.

Independentemente de significar extraordinário aditamento – considerando os

contextos histórico-culturais e gnosiológicos nos quais foram erigidos – na prática, tais tipificações, umas mais, outras em menor proporção, compõem um movimento analítico (de aproximação e distanciamento) que incorre em uma espécie de “delírio classificatório” (FOUCAULT, 2008). Isso porque há uma tentativa de os autores emoldurarem manifestações distintas sob o mesmo epíteto, sendo exemplo disso a proposta de Sutton-Smith (2001). Do mesmo modo algumas dessas classificações mobilizam diversas condutas e estruturas da ação que, com efeito, se enquadrariam em mais de uma denominação de jogo, gerando ambiguidade interpretativa, quadro que se observa na conjectura de Caillois (2017).

Além disso, tem-se o fato de que tal contorno (epistemológico) corresponde ao âmbito externo do ser brincante, que nem sempre se converte e se concretiza na plenitude (objetiva e subjetiva, questão que abordaremos adiante) do jogo. Além de que, ao abrigo do frenesi no sentido de uma tipologia, a inserção do jogo no campo educacional pode incidir no risco de malograr sua compreensão, o que, como resultado, o restringiria a mera instrumentalização para o ensino, e, com isso, desmantelaria sua essência, por efeito sua pujança (ético-estética) formativa.

Ora, se o caminho heurístico da ordenação dos jogos por tipologias expressa limitações, embora amplie em partes a concepção de jogo, haveria outro aspecto que “ilumine” o debate e, por conseguinte, a visão sobre o fenômeno lúdico? Pensamos que sim, aquele que diz respeito aos predicados comuns ao jogo. Em outros termos, trata-se do modelo explicativo que observa a caracterização desse fenômeno, ou seja, um conjunto de atributos relativos a ele, cuja identificação fornece indícios mais objetivos para sua elucidação. Contudo, destacamos que oferecer indicativos para desvelar as manifestações de jogo não significa a totalidade de uma compreensão, sobretudo diante de um cenário hermético e polimórfico.



Em relação à caracterização, Huizinga (2014, p. 147) postula os seguintes aspectos ao jogo:

[...] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão.

É relevante notar que o autor desenvolve uma espécie de inventário de características que demarcam as manifestações (objetivas) de jogo. Tal como ele, outras importantes referências desenvolveram investigações ampliando esse rol de elementos que denotam de alguma maneira o fenômeno, entre os quais: Callois (2017); Carneiro (2015a; 2017b); Scaglia (2003); Chateau (1987); Kishimoto (2003), Henriot (1983); Freire (2001; 2002).

Trata-se de uma perspectiva heurística, em parte alvissareira, na direção de mapear idiosincrasias similares ao jogo, mas que apresenta entraves hermenêuticos e conceituais. Um deles refere-se à extensão do número de características, pois, sob tal acepção a lista de atributos seria quase interminável, a depender da sensibilidade e acúmen interpretativo de cada estudioso.

A título de exemplo, temos elaborado nos últimos anos uma espécie de quadro que reúne características comuns ao jogo, no qual constam aproximadamente quinze referências e mais de 50 predicados. Embora ele não esteja publicizado (vide quadro) é possível encontrar tais características difundidas em diferentes estudos que realizamos, quais sejam: CARNEIRO (2012, 2015, 2017b); CARNEIRO e colaboradores (2014, 2015b, 2018).

Além disso, incorre-se no problema da fragmentação, ou seja, observar as características isoladas pode tolher a compreensão da complexidade que envolve o fenômeno, como anotou Freire (2002, p. 52). O autor pondera que

“agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão”.

A desvantagem de se balizar unicamente por essa leitura, no entanto, reside na questão da natureza hermética do jogo, dado que o inventário de propriedades que almejam delimitá-lo refere-se à dimensão exógena do fenômeno. Contudo, o jogo irrompe em sua essência no plano imaterial, de acordo com o que esclareceu Huizinga (2014, p. 6), uma vez que ele “[...] possui uma realidade autônoma, mesmo que em sua língua não possua um termo capaz de defini-lo. [...]. Reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, seja qual for sua essência, não é material”. Em outras palavras, o que estamos destacando diz respeito à natureza abstrata e oculta do jogo, sobre a qual as características (exógenas) são insuficientes para revelá-la. Notemos a explanação a seguir, cujo teor elucida essa dimensão:

[...] vale lembrar que esse comportamento é atitude externalizada, a qual posso observar. Observo o concreto, o palpável, o real, porém o jogo é também “irreal” (predomínio do subjetivo), é mais um estado de espírito que apenas externalização de comportamentos (objetivos) gerados a partir de regras claras ou latentes, é a ascendência da forma sobre o conteúdo. Desse modo, por exemplo, posso até dizer que num mesmo jogo de futebol, um jogador pode estar jogando e sendo jogado e outro não, apenas se movimentando segundo as regras – ou até talvez trabalhando, ao se pensar em alguns jogadores do jogo/esporte futebol. Pois, se o jogador não adentrar (ser absorvido) o mundo do jogo, não se deixará levar pelo embalo do jogo. O estabelecimento de um ambiente de jogo advém de motivações intrínsecas, dependentes da entrega e do desejo do jogador. (SCAGLIA, 2003, p. 59-60)

À vista disso, pode-se inferir que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo e não apenas seus predicados externos, em que pese à importância de reconhecê-los. Segundo Freire (2001; 2002) e



Scaglia (2003), o jogo existe através de suas manifestações, e está aí, portanto, a complexidade que forja o fenômeno. Assim, consegue-se argumentar que não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem nomeadas assim (CARNEIRO, 2015a; 2017b).

Quanto a isso, Kishimoto (2003, p. 4) anota que “[...] para se ter a dimensão completa do jogo, é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo, e a atitude mental do sujeito, envolvido na atividade”. O autor complementa que “nem sempre a conduta observada por um pesquisador é jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico”.

Apesar de residir nessa tênue fronteira da objetividade com a subjetividade, ancora-se na realidade, já que carece dela para sua materialidade. Tal como esclarece Scaglia (2003, p. 60), ao alegar que o jogo é abstrato, “contudo ele se concretiza por intermédio de heterogêneas manifestações (objetivas – jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/ dança, jogo/ circo, jogo/ lutas [jogo/ jogos eletrônicos]...”. O autor conclui a sua reflexão apresentando uma elucidativa alegoria, na qual o jogo “[...] constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...)”.

Aduzindo a ideia de família para se pensar o conceito para o jogo, temos uma formulação abstrata (como a família) que se concretiza por suas ações (dança, esporte, brincadeira, lutas, ginástica, atividades de aventura na natureza, jogos eletrônicos, atividades aquáticas, dentre tantas outras). Embora essencialmente diferentes, essas ações apresentam características semelhantes, herdadas ou advindas de uma mesma árvore genealógica, ou de um mesmo (impulso lúdico) vetor, a saber: o jogo.

Sob compreensão similar no plano epistemológico, Carneiro (2017b) propôs a

metáfora da *mandala do jogo*. Essa abordagem consiste, portanto, na fusão do conceito de mandala com a concepção (elaborada) de jogo (CARNEIRO, 2017b). Nela, considera-se o jogo como uma dimensão humana, uma espécie de categoria maior, que apresenta um sentido abstrato e simbólico e se reporta ao centro – no sentido junguiano, voltando-se à unidade total (central) do eu –, podendo ser interpretada e se personificar em diferentes cenários e circunstâncias. Por exemplo: quando pessoas são envolvidas pelas lendas e festas populares, se movimentam, brincam, meditam e fazem demonstrações artísticas, quando praticam artes marciais/lutas, esportes, dentre tantas outras formas de exteriorização da subjetividade, sempre gravitando em torno do mesmo eixo central: o jogo.

Com isso, torna-se possível compreender a explicação anterior, quando advertimos se tratar de um equívoco hermenêutico incluir na mesma unidade de sentido/ significado, jogo, brinquedo e brincadeira, como se constata, comumente, na literatura. No entanto, segundo a compreensão até aqui exposta, o impulso lúdico operaria na qualidade de vetor para a construção do artefato (brinquedo), enquanto a brincadeira figuraria em uma dentre tantas outras expressões e concretudes objetivas de jogo.

A elaboração teórica até aqui exposta, notabilizou a natureza polissêmica, hermética, abstrata e multimodal contida nas distintas personificações do jogo. De igual modo, a complexidade que compreende sua identidade, o que por sua vez, incide no modo de apropriação e na própria concepção cujas diferentes proposições pedagógicas dispõem a respeito do fenômeno lúdico. Seja para pensá-lo na qualidade de conteúdo, seja enquanto possibilidade (metodologia) para o ensino da Educação Física.

A despeito da relevância em saber que o jogo figura, de certa maneira, na condição de um elemento comum às distintas proposituras, essa verificação não afiança, ou em si se torna uma prerrogativa formativa. Porquanto pouco se sabe a respeito das acepções e apropriações



pedagógicas que são empregadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico relativo a ele, sob pena de se incidir em sua descaracterização. Por outro lado, há risco em supervalorizá-lo, comprometendo a função social da escola e, por efeito, o próprio estatuto epistemológico da Educação Física, já que o jogo compõe apenas parte da teia de saberes historicamente construídos que esse componente curricular deve dedicar aos aprendentes.

Cientes disso empreendemos a proposta do dossiê intitulado **IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DO JOGO (BRINQUEDO E BRINCADEIRA) NAS PRÁTICAS CORPORAIS**, a fim de que fosse possível (re)pensar o estatuto epistemológico do jogo no interior da Educação Física, conclamando a sua comunidade acadêmica para trazer à tona reflexões (teórico-metodológicas) e novas produções que redimensionem a relação pedagógica da Educação Física no tocante ao jogo e, com efeito, lancem rebento a ela.

Ao que parece uma iniciativa exitosa, tendo em vista a qualidade dos trabalhos que os leitores acessarão, ao realizarem uma incursão pelo aludido dossiê. De nossa parte, houve um esforço expressivo para levá-la a cabo, considerando o momento histórico e os desafios contextuais que

afetam: a ciência, a conjuntura política e a saúde, ou melhor, a existência, em linhas gerais, em território brasileiro.

Quem sabe os professores/ as que diariamente desenvolvem seu trabalho pedagógico com esmero, mesmo que, por vezes, em condições adversas, ao acessar os saberes contidos nos diferentes manuscritos que compreendem a proposta temática, possam renovar suas práticas de ensino, tal qual alagar as margens do entendimento no que diz respeito ao jogo. Ou mesmo os/as leitores/as distantes das searas educacionais, ao tomar contato com a dimensão lúdica aqui exposta, possam evocar em consonância ao chamamento do poeta Mario Quintana (2005) que se refere ao enfretamento do “vento de desesperança soprando cinzas pela noite morta!” que levaram a “pendurar na galharia torta, todos os meus brinquedos de criança...”, como resultado facultar o resgate do substrato lúdico, ou seja, o esteio da essência humana. Estabelecendo um estado de convivência com o ato de jogar, já que ele é “tarja branca”, uma espécie de medicina psicolúdica, conforme nos ensinou o documentário intitulado: **TARJA BRANCA – a evolução que faltava** (CARNEIRO et al., 2016b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijí, 2013.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. O lúdico para questionar. **Filosofia ciência & vida**, v. 7, n. 82, p. 15-23, 2014.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- BRUHNS, Heloisa Turini. **A dinâmica lúdica**. 1989. 138f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.
- BUYTENDIJK, Frederik Jacobus Johannes. O jogo humano. In: GADAMER, Hans Georg; VOGLER, Paul. (Orgs.). **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EPU, 1977.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa, Portugal: Cotovia, 2017.



CARNEIRO, Kleber Tuxen. **O jogo na educação física escolar: as concepções atuais dos professores.** São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; CAMARGO, Ricardo Leite; SCAGLIA, Alcides José. **O jogo como elemento pedagógico no sistema prisional.** Cáceres, MT: Unemat, 2014.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30.** 2015. 273f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2015a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. **O jogo na educação infantil: desafios e benefícios a partir do olhar docente.** Cáceres, MT: Unemat, 2015b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. Resenha da obra cinematográfica: Tarja branca: a revolução que faltava. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 1017-1022, jul./ set., 2016b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. A terceira margem do rio: uma perspectiva equilibrada da competitividade no âmbito do ensino da educação física. **Corpoconsciência**, v. 21, n. 2, p. 80-92, mai./ ago., 2017a.

CARNEIRO, Kleber Tuxen. **Por uma memória do jogo: a presença do jogo na infância das décadas de 20 e 30.** Curitiba, PR: Appris, 2017b.

CARNEIRO, Kleber Tuxen e colaboradores. A presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários. **Revista de educação pública**, v. 27, n. 66, p. 815-838, set., 2018.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80.** 1997. 97f. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Araras, SP: Topázio, 1999.

DUFLO, Colas. **O jogo de Pascal a Schiller.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

FREIRE, João Batista. **Investigações preliminares sobre o jogo.** 2001. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

_____. **O jogo: entre o riso e choro.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

HENRIOT, Jacques. **Le jeu.** Paris, França: Synonyme. SOR, 1983.



HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOOGAN, Abrahão; HOUAISS, Antonio. **Enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro: Seifer, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

QUINTANA, Mario. **A rua dos cantaventos**. 2. ed. São Paulo: Globo, 2005.

SCAGLIA, José Alcides. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**: todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SUTTON-SMITH, Brian. **The ambiguity of play**. 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Dados do autor:

Email: kleber2910@gmail.com

Endereço: Rua José Furtado Mesquita, 163, apto. 202, Jardim Klintiana, Lavras, MG, CEP: 37200-384, Brasil.

Recebido em: 13/07/2020

Aprovado em: 23/07/2020

Como citar este artigo:

CARNEIRO, Kleber Tuxen; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Liames contextuais e epistemológicos entre o jogo e a educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 71-81, mai./ ago., 2020.