

Artigo de Revisão

## Jogo e emoções: implicações nas aulas de Educação Física Escolar

Elaine Prodócimo<sup>1</sup>

Alessandra Caetano<sup>1,2</sup>

Carolina Strausser de Sá<sup>3</sup>

Fernanda Albejante Gomes dos Santos<sup>4</sup>

Jaqueline Cristina Freire Siqueira<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação Física - UNICAMP Campinas SP Brasil

<sup>2</sup>Fundação Bradesco Campinas e do C.E. SESI 299 Valinhos SP Brasil

<sup>3</sup>Rede estadual de ensino de SP e também do Colégio Santa Clara SP Brasil

<sup>4</sup>Colégio Brasil-Ribeirão Preto SP Brasil

<sup>5</sup>Rede municipal de ensino da Cidade de Mogi Guaçu SP Brasil

**Resumo:** Atividades humanas são embasadas no que emociona. Dessa forma, na prática de jogos nas aulas de Educação Física, ficam evidentes atitudes espontâneas, regidas pela emoção, e que de modo algum devem passar despercebidas. O que o jogo possui para que os alunos apresentem tais manifestações e como o professor pode atuar perante elas, levando-as a um possível benefício educacional? Na maioria dos casos o professor se vê inseguro em lidar com essas manifestações que pertencem às aulas e reage conforme seu impulso, baseado na parcialidade, escassez de conhecimentos teóricos ou no desconhecimento. Assim, um estudo pautado numa revisão bibliográfica sobre tais situações práticas teve como objetivos uma compreensão mais estruturada das manifestações emocionais que emanam do jogo e um maior entendimento sobre a atuação do professor diante de tais situações práticas, não buscando fórmulas “milagrosas”, mas apontando para reflexões que se voltem para uma maior sensibilização por parte dos docentes.

**Palavras-chave:** Jogo. Educação Física Escolar. Emoções.

*Play and emotions: implications in classes of School Physical Education*

**Abstract:** Activities human beings are based in what it moves. In such a way, in the practical one of games in the lessons of Physical Education they are evidences spontaneous attitudes, prevailed for the emotion; e that by no means must pass unfurnished. What the game possess so that the pupils present such manifestations and as the professor can act before these manifestations, taking them it a possible educational benefit? In the majority of the cases the professor if sees unsafe in dealing with such manifestations that belong to the lessons and react as its impulse, established in the partiality, scarcity of theoretical knowledge or in the unfamiliarity. Thus, a study dazed in a bibliographical revision on such practical situations it had as objective, an understanding more structuralized of the emotional manifestations that ahead emanate of the game and a bigger agreement on the performance of the professor of such practical situations, not searching formulas miraculous, but pointing with respect to reflections that if come back toward a bigger sensitization on the part of the professors.

**Key Words:** Play. School Physical Education. Emotions.

### Introdução

Durante a prática de jogos nas aulas de Educação Física Escolar, ao aplicarmos o conteúdo jogo, deparamo-nos repetidas vezes com situações ocorridas que nos saltam aos olhos e que, de modo algum, devem passar despercebidas: atitudes agressivas perante um colega, as quais podem variar de ataques verbais a agressões físicas, menosprezo por colegas mais ou menos habilidosos, alegria aparentemente gratuita; enfim, manifestações espontâneas.

Daí, então, o questionamento: o que o jogo possui para que os alunos apresentem tais manifestações? E mais: como o

professor pode atuar perante essas manifestações, voltando-as, talvez, para um benefício na aprendizagem do aluno?

O fenômeno jogo, considerado um dos conteúdos mais presentes nas aulas de Educação Física Escolar, é campo fértil para as mais diversas formas de manifestações emocionais, e a interpretação das emoções expostas pelas crianças – através das atitudes - de modo algum, pode ser considerada óbvia.

Diante de tal situação, o professor, além de preocupar-se com os planejamentos, planos de aula e avaliações, vê-se rodeado por situações que o ambiente do jogo proporciona, com as quais, na maioria dos casos, ele não está preparado

para lidar, agindo, conseqüentemente, por impulso, com total insegurança, baseado em conhecimentos duvidosos (por exemplo, o senso comum), na parcialidade ou na escassez de conhecimentos teóricos ou no simples desconhecimento, o que limita sua ação. Certamente, portanto, está posto um perigo iminente para todo o processo educativo!

Surge, deste modo, uma inquietação que impulsiona um estudo mais aprofundado sobre tais situações práticas, direcionado para uma análise de cunho teórico sobre questões que permeiam esse ambiente de jogo nas aulas de Educação Física Escolar e o envolvimento do fator emocional nas manifestações advindas desses jogos.

Com essas inquietações, pautamos, assim, nossos estudos numa revisão bibliográfica que atenda aos objetivos de buscar uma compreensão mais estruturada das manifestações emocionais que ocorrem durante a prática do jogo e de estabelecer um maior entendimento sobre como pode ser a atuação do professor diante de situações em que o fator emocional se faz tão marcante.

### *O jogo na visão de alguns autores*

Para falarmos em jogo, temos que citar o trabalho de alguns autores que têm uma enorme contribuição nesse assunto como Huizinga (1980), Caillois (1979, 1990), Brougère (1998), Vygotsky (1989), Piaget (1977), Kishimoto (1994) e João Freire (2005).

Começaremos o nosso estudo discorrendo sobre o trabalho de Johan Huizinga (1980), um dos precursores dos estudos sobre jogos. Analisaremos as colocações que o autor faz sobre o assunto em sua clássica obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 1980). Segundo esse estudioso holandês, não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo, tornando-se, evidentemente, outra coisa qualquer.

O autor aponta como primeira característica do jogo o fato de ser uma atividade voluntária e livre, a qual, sujeita a ordens, deixa de ser jogo, pois perde a liberdade. Para ele, o jogo, para o indivíduo adulto, é uma atividade que poderia ser facilmente dispensada, por sua superficialidade.

O fato de o jogo ser uma evasão da vida real apresenta-se como a segunda característica, pois não pertence à vida “corrente”, trata-se de uma transferência para uma esfera temporária, como o “faz de conta”.

Outra característica apontada por Huizinga (1980) é o fato de o jogo ser desinteressado, já que se situa como atividade temporária, com finalidade autônoma, e o jogador, ao praticá-lo, tem em vista uma satisfação que consiste na própria

realização do jogo, como uma quebra na vida cotidiana. Dessa forma, o jogo assume a condição de parte integrante da vida.

A limitação ou o isolamento são apontados pelo autor como outra importante característica do jogo, pois se distinguem da vida cotidiana, tanto por sua duração quanto pelo lugar que ocupa, e, associada a isso, encontramos uma importante função do jogo que é ser um fenômeno cultural transmitido pelas gerações.

Segundo o autor, a limitação no espaço é mais explícita que a limitação no tempo, pois todo jogo acontece em um espaço previamente delimitado, seja de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea. Desta forma, a quadra, a arena, a mesa de jogo etc. possuem todos a forma e a função de espaços de jogo, cujo interior é regido por determinadas regras.

Tais elementos proporcionam ao jogo uma ordem específica e absoluta e lhe atribuem mais uma característica, a criação da ordem:

Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter e de todo e qualquer valor. (HUIZINGA, 1980, p. 13).

Para o autor, o elemento de tensão desempenha um importante papel no jogo, pois seus participantes empenham-se em levá-lo até o desfecho, o sentimento de incerteza e acaso por ele provocado faz com que o jogador tenha o desejo de que algo aconteça. Este elemento de tensão predomina nos jogos solitários de destreza e aplicação. Quanto mais presente o elemento competitivo, mais apaixonante será o jogo. Durante jogos de azar e competições esportivas, os níveis de tensão chegam ao extremo pelo acréscimo da exigida obediência às regras, as quais, por sua vez, apresentam caráter fundamental para a conceituação do jogo.

Para Huizinga (1980), as regras são absolutas e não passíveis de discussão, pois a desobediência às regras implica ruína do mundo dos jogos.

Um outro importante aspecto do jogo que merece ser destacado é o mistério que freqüentemente o envolve. No mundo do jogo, as leis e convenções da vida cotidiana perdem a validade, nele somos diferentes e realizamos coisas diferentes.

Outro grande autor reconhecido por escrever sobre os jogos, Roger Caillois (1979), discutiu em um de seus trabalhos a classificação dos jogos realizada por Huizinga (1980) em sua obra. Caillois reconhece como mérito impreterível deste autor o fato de ter analisado

magistralmente as características do jogo e assinala a importância de seu papel na história evolutiva da civilização. No entanto, considera que algumas das teses apresentadas nesta obra oferecem pontos de discussão.

Sendo assim, Caillois (1979) aponta que quando Huizinga (1980) se refere ao jogo como ação desprovida de todo interesse material, teria excluído totalmente as apostas e os jogos de azar, os quais, independentemente de seu caráter positivo e negativo, ocupam um lugar importante na vida econômica e cotidiana dos povos mais diversos. De acordo com Caillois, os jogos de azar, que são também jogos por dinheiro, não ocupam praticamente nenhum lugar nas obras de Huizinga (1980), exclusão consciente esta que não deixa de ter suas conseqüências.

Caillois (1979) em seu parecer, conclui que o jogo é sem dúvida uma atividade livre, pois não se pode obrigar que um jogador participe de um jogo deixando de ser imediatamente o que é; e também delimitada, dentro dos limites de espaço e tempo pré-fixados e regida por regras, submetida a convenções que estabelecem a lei que será respeitada.

Já em outra obra, Caillois (1990) toma três propriedades como fundamentalmente importantes e comuns a todos os jogos, afirmando que é necessário definir com exatidão a diferença específica de cada subcategoria. Para tal propósito, o autor propõe uma classificação baseada em três denominações principais, a qual se guia pelo referencial de que nos diferentes jogos predominam o papel da competição, da sorte ou da interpretação. De acordo com o autor, por motivos práticos, Huizinga (1980) teria se ocupado somente de uma destas categorias, a primeira. Ele, por sua vez, distingue as categorias: *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilinx*.

A categoria *agôn* agrupa todos os jogos que se apresentam em forma de competição, com igualdade das oportunidades, com o fim de assegurar que os competidores se enfrentem em condições ideais. As competições esportivas como o futebol, tênis, esgrima, golfe, entre outros, fazem parte desta categoria.

Para o autor, a força motriz do jogo é, para todos os competidores, o desejo de se sobressair. Por isso, a prática do *agôn* requer concentração, treinamento adequado, esforços constantes e vontade de triunfar, já que o competidor depende exclusivamente de seus próprios recursos.

A segunda categoria, denominada por *alea*, é utilizada para designar todos os jogos baseados em uma desigualdade entre os jogadores, que se encontra fora do campo de influência e controle dos mesmos. Trata-se aqui não de vencer o adversário, mas sim o destino, pois este é o único

que determina a vitória e a derrota, ou seja, estão inclusos aqui os jogos de azar (ou sorte) com dados, roletas, cara ou coroa, loteria, entre outros. Ao contrário de *agôn*, *alea* nega o trabalho, a paciência, a aptidão, exclui o domínio de uma especialidade e o treinamento.

Para o autor, *agôn* e *alea* representam atitudes contrárias e de certo modo simétricas, pois ambas são regidas por uma mesma lei, a criação artificial de condições de absoluta igualdade para os jogadores, das quais se vêem privados na realidade. Dessa forma, o jogo representa o intento de substituir as diferenças da vida cotidiana por situações perfeitas que permitem distinguir claramente os papéis que correspondem à sorte e ao esforço.

A terceira categoria dos jogos, *mimicry*, compreende os jogos com caráter de ilusão e ficção. Encontra-se neles uma série das mais variadas formas de expressão, cujo objetivo comum consiste no sujeito crer que é outro e fazer com que os outros criam que ele é uma personalidade diferente. Esses jogos são facilmente percebidos na infância, período do faz-de-conta.

Para o autor, a *mimicry* não exclui totalmente o *agôn*, pois, no instante em que o ator representa um papel, por exemplo, trata inconscientemente ou até mesmo conscientemente de trabalhar e interpretar da melhor maneira possível. Seu jogo consiste em representar um papel, mas também em obter reconhecimento nesta sua competição fatigante e eterna contra seus rivais. Desta maneira, a *mimicry* engloba a maioria das características do jogo: liberdade, suspensão do real, limites de tempo e espaço. O que não aparece aqui é a imposição de regras definidas e imperativas.

A última categoria apresentada pelo autor, que no seu parecer não tem uma ligação efetiva com as anteriormente mencionadas e que poderia ser considerada como a única inovação moderna neste campo, é a dos jogos que traduzem um desejo de embriaguez e vertigem, denominados como *ilinx*. Seriam os jogos que envolvem muita velocidade, jogo de quedas (como por exemplo, os brinquedos de parques de diversão), impactos, movimentos circulares com aceleração, subidas e descidas abruptas entre outros.

Dessa forma, o autor conclui que seria possível fazer uma aproximação do conceito de *ilinx* ao *agôn*, a *alea* e ao *mimicry*.

Partindo para uma abordagem mais social temos que citar Brougère (1998, p. 29), que estudou em sua obra, baseado em outros estudiosos, certas concepções do significado lingüístico da palavra jogo e afirma que: “estudar o jogo é estudar fatos e, ao mesmo tempo, a denominação desses

*Motriz, Rio Claro, v.13, n.2, p.128-136, abr./jun. 2007*

fatos” e ainda declara que o jogo, por ser espontâneo, torna-se portador de valores eminentemente positivos, sendo considerado como educativo, ligado ao papel social da infância e que esse mesmo jogo é mais um comportamento social do que um comportamento natural (o jogo é um fato social).

É a partir da mudança da representação da criança que a concepção de jogo oscila, pois esse mesmo jogo era antes relacionado à frivolidade, à futilidade, uma oposição ao trabalho, e nada que era tido como espontâneo poderia levar à educação (Brougère, 1998).

Assim, a criança começa a ser vista como o portador de valores que sua naturalidade abriga da corrupção e suas atividades tidas como espontâneas recebem um olhar mais atento do educador; o jogo é, deste modo, visto como uma necessidade da natureza infantil, surgindo como uma atividade séria e apontando para uma futilidade aparente.

O que existe é a necessidade de se fazer um bom uso do frívolo ou considerar o jogo como sério, ou ainda, considerar que a própria frivolidade proporciona o interesse educativo do jogo.

Constata ainda que a frivolidade do jogo é o que parece mais contraditório com a seriedade do ato educativo, um paradoxo bem visível, pois se a frivolidade for suprimida do jogo, o mesmo será fadado a desaparecer, e a própria seriedade determinará esse desaparecimento.

Ainda segundo Brougère (1998, p.191) “o jogo é uma mutação do sentido, da realidade: nele as coisas se tornam outras”, os objetos são diferentes do que parecem, obedece a regras criadas pela circunstância, porém os comportamentos são idênticos àqueles da vida cotidiana, adquirindo uma significação específica e mostrando-se como um sistema de sucessões de decisões (supõe uma significação conferida por vários jogadores – um acordo); desta forma, “o jogo da criança se desenvolve em relação ao que lhe oferece o meio” (idem, p.206), e jogar é manipular elementos preexistentes nesse meio (reais ou fictícios), permitindo à criança fazer experiências sem conseqüências, um lugar de aprendizagem potencial.

Brougère (1998, p. 209) acredita que “o jogo é uma das atividades sociais da criança, efeito de uma aprendizagem específica [...]” e “deve ser apreendido no âmbito da sociabilidade infantil, nela surgindo como pretexto para criar ou manter o vínculo social entre crianças, ou entre crianças e adulto”.

Seguindo essa mesma linha, podemos citar Vygotsky (1989) que também enfocou os seus estudos em questões sociais que influenciam o jogo.

Vygotsky (1989), professor e pesquisador, russo, foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral.

Para Vygotsky (1989), definir brinquedo, que para esse autor é o mesmo que falar em jogo, como atividade que dá prazer está incorreto por duas razões: primeira que muitas outras atividades dão mais prazer à criança do que o brinquedo. Segunda, o jogo algumas vezes não agrada quem joga, a não ser que o resultado seja interessante, senão vira um desprazer.

A tendência de uma criança é satisfazer os seus desejos imediatamente, o autor acredita que as necessidades que não são realizadas imediatamente, durante os anos escolares, dão abertura para a existência dos brinquedos. Quando surgem os desejos e estes não podem ser satisfeitos, o comportamento da criança muda.

O brinquedo não é um aspecto predominante na infância, mas contribui muito para o seu desenvolvimento. Nele a ação está subordinada ao significado e na vida real a ação domina o significado.

Para crianças, os desejos e suas vontades de realizá-los são muito fortes, superando a lógica da vida real. A criança é livre no brinquedo, mas ao mesmo tempo tem ação ilusória de liberdade. Através do brinquedo, a criança se comporta com atos além da sua idade, sendo ele então uma grande fonte de desenvolvimento permitindo mudanças das necessidades e da consciência (o meio influencia o desenvolvimento do indivíduo).

Se analisarmos o desenvolvimento partindo por fatores de estímulos externos, Vygotsky (1989) mantém o seu foco maior nas interferências que o meio social causa no indivíduo. Já Piaget (1977), que também estudou o desenvolvimento, considera as influências sociais, porém priorizou os fatores maturacionais (internos), na sua obra “O julgamento moral na criança”.

Jean Piaget (1977) ficou conhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando seu processo de raciocínio. Para ele, “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais” (PIAGET, 1977, p. 11), desta forma, o jogo apresenta-se como uma

manifestação social da criança, que poderia ser caracterizada por algumas variáveis como: as regras, sua natureza, o respeito às mesmas, auxiliando o desenvolvimento motor e a interação com os companheiros.

Ao deixar-se hipnotizar pelo jogo, o indivíduo se entrega, exterioriza sua subjetividade, podendo, assim, transparecer também atitudes carregadas de construções sobre o que este indivíduo entende como sendo o bem ou mal, sobre o que é certo ou errado, aceitável ou não, questões permeadas de moralidade. Quanto a isso Piaget (1977) considera que as condições e características do jogo estão diretamente ligadas a essa moralidade, que é consequência da construção das regras.

Na visão do autor, que preza a questão do desenvolvimento, o jogo é influenciado diretamente pelo estágio maturacional do indivíduo que joga. Acompanhando este desenvolvimento, Piaget (1977) caracteriza e subdivide o jogo em três estágios: exercício (prática repetida de movimentos), simbólico (faz-de-conta) e de regras.

Ele acredita que essas subdivisões de jogo podem acontecer simultaneamente respeitando o crescimento maturacional do indivíduo, sendo que a passagem de um estágio para o outro acontece de forma linear e ascendente, acompanhando as suas individualidades.

Deixando de lado as questões relacionadas ao desenvolvimento enfocado por Piaget (1977), faz-se necessário voltar o nosso olhar para Tizuko Kishimoto (1994), professora e pesquisadora, que centraliza os seus estudos sobre o jogo e a educação. Esta autora procura caracterizar os tipos de jogos e, apesar de citar uma variedade deles, define-os através de suas semelhanças, e, a partir daí, caracteriza-os. Para ela, o jogo deve ter fim em si mesmo, e o jogador deve ter como única preocupação jogar. Assim, não podemos denominar como jogo uma situação apenas olhando para ela, é necessário interpretar o objetivo daqueles que estão presentes nesta situação.

Em seu livro "O jogo e a Educação Infantil", Kishimoto (1994), elabora alguns critérios semelhantes entre os jogos:

- Não Literalidade: o jogo possui o predomínio da realidade interna (jogador) sobre a externa. Para uma criança um ursinho vira um filho e uma vassoura um cavalo.
- Efeito positivo: quando se joga, se faz por prazer e com alegria, sendo assim, o jogo é normalmente permeado por sorrisos, o que traz satisfação ao jogador, acarretando inúmeros efeitos positivos para a dominância corporal, moral e social.
- Flexibilidade: o descompromisso com a realidade propicia novas combinações de idéias e comportamentos, investigações, explorações, soluções e resoluções de

132

problemas. O jogo torna o jogador mais flexível e sensível às alternativas.

- Prioridade no processo de brincar: o jogo só pode ser caracterizado como tal, desde que a prioridade e concentração do jogador estejam voltadas primordialmente para o jogo em si, e não ao resultado. Sendo assim, utilizar a brincadeira como ferramenta de ensino descaracteriza o jogo, uma vez que prioriza o produto, sendo denominado de jogo educativo.
- Livre escolha: o jogo deve ser selecionado livre e espontaneamente pelo jogador, senão seria uma obrigação (trabalho ou ensino).
- Controle interno: durante o jogo, o desenvolvimento dos acontecimentos deve ser diretamente dos próprios jogadores. Quando alguém de fora do jogo possui este controle, é vetada a liberdade do jogador, predominando a vontade ou o objetivo deste alguém.

Portanto, a autora supracitada centra seus estudos na relação e envolvimento do jogador com o jogo, e não simplesmente no ato de jogar.

Assim como Kishimoto (1994), João Batista Freire (2005), professor de Educação Física e pesquisador, baseia os seus estudos sobre o jogo e educação pautado em indagações que permeiam o meio fértil e inesgotável de questionamentos que o jogo propicia e não esgota o tema a cada estudo realizado sobre ele, mas sim chama para uma "nova partida" aqueles que se atrevem a tentar decodificar seus encantos e segredos.

Freire (2005, p. 5), em suas afirmações, com mais habilidade, traduz o que os jogadores / pesquisadores encontram ao tentar desmistificar o que o fenômeno jogo guarda tão sutilmente que mesmo o mais sagaz jogador não conseguiu ainda captar:

[...] notei que é como se o jogo encerrasse em si um segredo guardado a sete chaves a desafiar aqueles que, não contentes em desfrutar de suas práticas, pretendessem decifrá-lo. Pareceu-me, inclusive, que esse desafio faz parte do próprio jogo e seria mesmo uma maneira de jogar.

Desta forma, o jogo joga com quem se envolve e, em se envolvendo, entrega-se e, em se entregando, manifesta seu íntimo, seu mundo interior, cheio de desejos, fantasias, repressões mal resolvidas, ansiedades, medos. No jogo podemos levar nossas vontades, podemos traduzir em atos / ações o que está guardado. Podemos imaginar e agir, agir e imaginar numa prazerosa troca, assim o lúdico permite que haja uma liberdade de expressão, que possamos ser espontâneos, verdadeiros.

Quanto a isso Freire (2005) acredita que o jogo é regido predominantemente pela subjetividade, o que proporciona uma retomada ao caminho da liberdade, que povoa o território do ser. O autor ainda afirma que o jogo possui, em menor escala, propriedades do mundo objetivo (mundo real)

fazendo com que o indivíduo tenha um pé ancorado na realidade.

Se, o jogo é um território do subjetivo, é também o território onde provavelmente os indivíduos não usam máscaras, onde o simples fato de estar inserido no ambiente do jogo despe qualquer tentativa de burlar o “sagrado” desse ambiente, pois quebrando essa regra o indivíduo automaticamente põe-se fora da situação de jogo, o indivíduo põe-se de certo modo fora de si mesmo.

O ambiente do jogo, sem sombras de dúvida, é um solo fecundo de abstrações e interpretações do real sempre se mesclando com o reino da fantasia de cada ser que joga e é jogado pelo jogo, pois o mesmo permanece em constante movimento e renovação; pelo fato de cada jogador poder interagir com o próprio fenômeno deixando nele seus traços, intervenções, sua marca e levando ao mesmo tempo em que deixa uma certa renovação.

Certamente, o fenômeno jogo apresenta várias características e implicações que o torna esses labirintos deliciosos de provocações e questionamentos, que fazem de sua estrutura um sistema complexo, um verdadeiro emaranhado de paradoxos.

Sendo o jogo impregnado de subjetividade, levou-nos a uma outra inquietação, que se apresentou como complementar e inseparável do ato de jogar: o fator emocional, que, de certa forma, aparece nas tais manifestações espontâneas.

Freire (2005) ressalta que a ação de quem joga não é marcada por compromisso externo, reforçando que a objetividade tem valor secundário no jogo e que o acaso é o tempero que faz com que o mesmo jogo seja sempre permeado de situações diferentes, imprevisíveis.

Situações essas que levam os alunos a exporem suas subjetividades, carregando o ambiente de atitudes inesperadas que extrapolam aos nossos olhos através de rompantes intempestivos, gritos de júbilo ou raiva, ansiedade e medo de despir aos outros os que lhes é mais íntimo e mesmo suas emoções...

#### *As emoções presentes no jogo durante as aulas de educação física e a atuação do professor*

Podemos entender que as emoções são influenciadas por uma série de fatores, entre eles os aspectos fisiológicos, psicológicos e comportamentais. Mas é preciso entender que as emoções são extremamente subjetivas a cada indivíduo, o que dificulta um estudo de forma quantitativa e objetiva.

As emoções são diretamente vinculadas aos nossos pensamentos e vontades, procuramos sempre relacionar

*Motriz, Rio Claro, v.13, n.2, p.128-136, abr./jun. 2007*

nossas necessidades, práticas diárias, com aquilo que nos dá prazer, ou seja, sempre tentamos unir o “útil ao agradável”.

Emoções são subjetivas e o jogo acontece no campo do subjetivo como já citado por Freire (2005, p. 121): “uma atividade em que as coisas são feitas sem que precisem ser feitas, porque não se distingue nela um compromisso objetivo com algo exterior ao jogador”. Assim, o jogador se vê livre para ser o que é e, desta forma, expressar o que traz consigo, enfim, emocionar-se.

Como boa parte do tempo das crianças é passada na escola, onde fica em contato com um número considerável de indivíduos, crianças e adultos, as regras culturais de expressão de sentimentos de cada indivíduo sofrem uma grande influência do âmbito escolar. Inicialmente, as crianças não conseguem descrever adequadamente suas emoções, não sabem se gostam ou não do que estão sentindo. E é através do desenvolvimento da linguagem e da convivência, família e escola que aprendem a entender e controlar suas emoções, o que não significa esconder ou ignorá-las, mas sim apresentá-las da maneira mais adequada de acordo com seus padrões aceitos culturalmente (HIRAMA, 2002).

Daí a desconfiança em voltar as atenções a algo tão imprevisível, tão subjetivo! A escola classifica, quantifica, ordena, enumera, controla o que é controlável e descarta o que foge disso, e mesmo com toda essa vigilância, o jogo realizado nas aulas de Educação Física permite que os alunos manifestem suas emoções, que também não são trabalhadas como deveriam ser e são dissociadas, erroneamente, do ser humano.

Porém, certamente o comportamento não é dissociado das emoções, é por assim dizer resultado delas. Martins (2004, p. 59) elucida afirmando que: “elas criam um impulso para a ação adequada e, ao mesmo tempo, nos preparam para tal ação”.

As emoções, infelizmente, ainda são vistas como algo não pertencente ao ambiente escolar, pois o triste papel da escola insiste em continuar sendo o de castradora do prazer pela educação, negligenciando o que deveria ser sua alavanca propulsora: a alegria de aprender coisas novas ou ressignificar outras, pois como considera Hirama (2002) a preocupação escolar é preparar as crianças “para o amanhã”, frisando práticas individualistas e de competição exagerada.

Em estudos realizados por Betti (1992, p. 81), em que investigou como o aluno experimenta o sentimento denominado prazer em aulas de Educação Física Escolar, e quais as interferências para o seu alcance, a autora apresentou que “o prazer de participar das aulas apareceu como palpável

na medida em que pode ser sentido pelos alunos, às vezes como algo indescritível [...]”.

Manifestações de ordem espontânea, como as emocionais, foram estudadas por Hirama (2002), que apresentou o jogo como o fator mais presente nas aulas de Educação Física Escolar observadas, sendo o caráter competitivo o mais freqüente. Dentre as situações analisadas, manifestações de menosprezo pelos colegas e a raiva sendo tão freqüentes quanto a alegria fizeram parte das discussões.

No jogo, o ambiente é marcado por características peculiares, no qual encontramos o prazer como elemento de grande significância, presente, também, nas aulas de Educação Física.

Dessa forma, sentindo-se prazer em participar dos jogos, sente-se também uma certa liberdade, que para os alunos é demonstrada através da espontaneidade, que gera atitudes carregadas de elementos emocionais.

As manifestações emocionais ocorridas durante o jogo nas aulas de Educação Física, vistas dessa maneira, podem servir como auxílio fundamental para inúmeras aprendizagens, quando o ambiente da aula não se apresentar opressor ou demasiadamente “livre”, mas sim baseado no respeito pelo ser em constante construção: o ser humano.

Mesmo assim, apesar dos percalços, na prática de jogos escolares ainda se faz presente o prazer, responsável direto por muitas das manifestações emocionais e atitudes dos alunos, mesmo envolto por um ambiente, na maioria dos casos, disciplinador, autoritário e intolerante a tais manifestações. Além do prazer, situações de raiva, frustração ou tristeza diante da derrota, desprezo pela atitude do colega, satisfação no êxito, o medo diante do inesperado também aparecem com freqüência durante a prática dos jogos nas aulas de Educação Física Escolar.

Demonstrações explícitas de raiva ou alegria exagerada, durante os jogos são vistas como empecilho para o andamento dito “normal” das aulas de Educação Física Escolar e devem ser excluídos, ignorados, pois ao professor só cabe levar aos alunos seus conhecimentos sistematizados (quando leva!), e o restante é visto como já citado anteriormente.

O prazer que o ambiente do jogo proporciona, associado à liberdade advinda deste mesmo ambiente carregado de subjetividade, permite que ocorram manifestações emocionais que geram, por sua vez um autoconhecimento que, se bem orientado pelo professor, pode, talvez, fazer o aluno vir a refletir sobre suas ações, transformando seu comportamento em determinadas situações; pois o professor bem instruído

enxergará em tais características um campo fértil para aprendizagens significativas.

Desta forma, o agir é baseado no que sentimos, assim, para ter um real significado na aprendizagem e atuar de forma positiva no autoconhecimento de seus alunos, o professor não pode impor suas verdades, fazendo com que os mesmos sintam-se oprimidos, descontentes ou com medo. Não há, como visto por Piaget (1977), transformação de comportamentos, pois não há real envolvimento quando alguma parte sente-se obrigada, coagida; a subjetividade não é respeitada e tendemos a nos afastar do que nos causa desprazer – “emoção é movimento, é impulso para uma ação que elimine o sofrimento ou que dê prazer”. (MARTINS, 2004, p. 33).

Talvez pelo desconhecimento em lidar com o mundo do subjetivo e por medo de ousar sair de um sistema que por anos afirma-se ser o mais correto, ou seja, aquele que organiza conhecimentos e disciplina os “corpos indóceis” dos seus alunos e que ainda vê as emoções, como a maioria das pessoas vê, “como distúrbio, perturbação, desequilíbrio e (é) considerada como característica inútil e negativa”, conforme afirmação de Martins (2004, p. 24); muitos dos procedimentos escolares ainda continuam enxergando o ser humano fragmentado, resumindo-o a um mero receptor de informações e reproduzidor de idéias pré-concebidas, esquecendo que somos simultaneamente parte e todo, emoção e razão.

Infelizmente, o parco conhecimento que a maioria dos professores de Educação Física possui sobre as manifestações emocionais e sobre como lidar com elas, não os deixa enxergar que neste conhecimento reside uma gama incontável de opções de aprendizagens que carregam consigo um significado muito maior para o crescimento de seus alunos enquanto seres humanos.

Hirama (2002, p. 265) ressalta que os episódios surgidos de situações baseadas nas emoções são excelentes oportunidades para se trabalhar com vários conceitos. Para que isso ocorra a autora afirma que:

É necessário que o professor tenha clareza que não se trata de ‘passar sermão’ nos alunos, o que, evidentemente, não traria muitos resultados positivos, especialmente se o professor tomar parte da aula para isso, pois, as crianças querem brincar e movimentar-se. Trata-se de possibilitar que eles reflitam sobre suas atitudes e de seus colegas e possam, até conjuntamente, buscar soluções ou alternativas que venham a substituir esse comportamento destrutivo. Uma boa alternativa é trabalhar com o ‘colocar-se no lugar do outro’, o que pode ser feito através de dramatizações, por exemplo.

Desta forma, ao professor cabe estar atento às manifestações ocorridas durante o jogo possibilitando e oportunizando um momento para que os alunos percebam e reflitam sobre as próprias emoções e as dos outros, gerando assim uma oportunidade de aprendizado e diálogo entre todos, fazendo com que haja uma possível conscientização de seus atos, sem que ocorram prejuízos, tanto coletivos quanto individuais.

Assim como afirma Piaget (1977, p. 53) quando trata do assunto de regras e moralidade envolvidas no ambiente do jogo infantil: “estas (regras), permanecendo, de qualquer forma exteriores à consciência do indivíduo, não transformam verdadeiramente seu comportamento”; esta transformação está claramente ligada à subjetividade, à interiorização, ao envolver-se emocionalmente.

### Discussão e Sugestões

Ao iniciarmos este estudo, “dialogamos” com vários autores que nos serviram como alicerce na busca de “ferramentas” que pudessem nos auxiliar na construção de um conhecimento mais sólido acerca do mundo do jogo e seus aspectos emocionais dentro do ambiente escolar.

Exploramos, deste modo, uma gama de informações que se mostraram pertinentes e fundamentais para que nossos questionamentos iniciais se transformassem não em respostas definitivas e imutáveis, mas sim em meios que nos fizessem enxergar e refletir sobre possibilidades educativas que respeitassem a individualidade e que ao mesmo tempo pudessem melhorar a coletividade.

Assim, podemos afirmar que o ambiente do jogo, desde que não haja imposições, é o ambiente da subjetividade e também das contradições, pois, ao mesmo tempo em que é ordem, é desordem, é sério e frívolo, não é vida corrente e nem totalmente o mundo da fantasia, dentre outras características, enfim é o ambiente marcado pelo constante desequilíbrio, pela imprevisibilidade.

Talvez aí o porquê das manifestações que brotam do jogo serem de ordem espontânea, pois estas características bem marcadas permitem o livre expressar; e é em meio a esse ambiente de tamanho significado para a criança que podem ser criadas situações ou até serem utilizadas situações já ocorridas para que assim se materializem um ensino e uma aprendizagem que tenham um peso real na vida dos alunos.

Os alunos sentem-se livres no jogo, livres para que haja exploração do mundo que os cerca e também para que haja busca de autoconhecimento, construindo sua personalidade e manifestando suas individualidades.

Porém, professores que enxergam essas informações de forma simplista tendem a não dar importância aos sentimentos das crianças, tentam distraí-las para que esqueçam suas emoções ou o que é pior reprimem-nas severamente com castigos, dentre outras atitudes.

Desta forma, professores que atuam acreditando que seus alunos devem reproduzir movimentos estereotipados e que manifestações emocionais não fazem parte integrante de sua rotina, dificilmente exercerão seu papel que, atualmente, não é apenas o de formar, mas o de transformar e solidificar o humano no homem.

De certo, também podemos afirmar que essa visão conturbada é característica de todo um sistema escolar e que vem sendo reproduzida como a mais adequada desde seus primórdios, mas essa é uma fonte de discussão inesgotável e não se enquadra neste momento.

Assim, notou-se que existe uma grande falta de diálogo entre professor e aluno, justamente por essa postura que obriga os alunos a não falar, movimentarem-se só quando necessário, a não manifestarem o que realmente sentem, criando assim um ambiente de opressão e não de construção. Segundo Antunes (1993), quando as emoções são reprimidas, podem se transformar, muitas vezes, emoções positivas em negativas.

Durante o jogo, que é uma das práticas ideais para o acontecimento de aprendizado significativo – devido à constante solicitação de solução de problemas e as próprias características de subjetividade – situações que aparentemente passariam despercebidas como a humilhação sofrida por aqueles que perderam a partida, podem servir de fio condutor para riquíssimas discussões de ordem moral e ética, como questões como esta, por exemplo: como poderíamos manifestar nossa alegria sem inferiorizar o outro? Controlar a ação, mas não a emoção.

Uma das prováveis razões para a falta de tato em lidar com tais situações seja, talvez, a falta de preparo durante a formação acadêmica inicial, ou a própria falta de atualização profissional, ou até mesmo a postura inflexível de certos docentes (“detentores do saber universal!”) o que vem a refletir exatamente naqueles que deveriam ser os maiores beneficiários no processo educacional: os alunos.

Ainda podemos citar que o próprio professor pode apresentar dificuldades em perceber as emoções expressas por seus alunos, talvez até pelo número de crianças em uma aula que pode passar de quarenta em certos casos.

Problemas são inevitáveis, mas o que é inconcebível é que haja acomodação diante de situações que poderiam se transformar em formas de ensino/aprendizagem coletiva e individual, pois para lidar com tais situações é necessário o conhecimento; o professor nunca está completamente formado, é importante estar sempre atualizado e não estagnar diante do que já lhe foi ensinado.

Desta forma (com o conhecimento adquirido), os professores sentir-se-ão mais seguros para realizar novas estratégias perante tais situações; podemos utilizar como sugestão prática, por exemplo, classes numerosas: o professor deve atentar-se a todos utilizando trabalhos em grupos, envolvendo mais alunos simultaneamente e dando ênfase às participações coletivas nas decisões das questões que envolvam o grupo, porém, para isso, é necessário que os aspectos emocionais sejam considerados relevantes e sejam realmente trabalhados pelo professor. Várias outras sugestões podem surgir, mas o que verdadeiramente pesará e fará a diferença é a busca constante de conhecimentos por parte do professor, como já citado.

Assim, em consonância com Freire (2005, p. 113), acreditamos que os questionamentos (inquietações) oriundos do ambiente do jogo “possuem o poder de levar os acontecimentos para dentro de si e testemunhá-los interiormente: é ver para dentro”.

Sendo então o jogo um dos conteúdos mais presentes nas aulas de Educação Física Escolar e um dos recursos mais ricos no trato com as emoções, podemos afirmar que, de certo modo, o ambiente das aulas de Educação Física é privilegiado, pois as transformações de comportamento e o autoconhecimento ocorrem, como já citado do interno para o externo, do que realmente “nos toca” (emociona) para que assim possamos agir ou reagir, mas o que nos distinguirá será a consciência ou não dos nossos atos.

Vale ressaltar: a ponte entre ação e reflexão é o professor!

As coisas importantes na vida tornam-se importantes porque foram amplificadas pelo sistema emocional e nós as sentimos como importantes. A emoção intensificada não só nos faz prestar atenção ao que a despertou, mas também cria a motivação e força para a ação necessária. (MARTINS, 2004, p. 91).

### Referências

ANTUNES, R. C. F. S. **As manifestações da emoção vivida no processo de aprendizagem da educação física escolar:** totalidade ininterrupta de troca e construção de experiências humanas. 1993. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de educação física escolar:** a perspectiva discente. 1992. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAILLOIS, R. **Sobre la naturaleza de los juegos y su clasificación.** In: LUSCKIEN, G.; WEIS, K. Sociología del deporte. Valladolid: Miñon, 1979.

\_\_\_\_\_. **Os jogos e os homens, a máscara e a vertigem.** Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

FREIRE, J. B. **O jogo:** entre o riso e o choro. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

HIRAMA, E. P. **As emoções na educação física escolar.** 2002. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000242844>. Acesso em: 20 nov. 2006.

HUIZINGA, J. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

MARTINS, J. M. **A lógica das emoções:** na ciência e na vida. Petrópolis: Vozes, 2004.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Endereço:

Alessandra Caetano  
R Francisco J. Carlos Eberl, 77 Jd. Bom Sucesso.  
Campinas SP  
13045-160  
e-mail: [caetano\\_alessandra@yahoo.com.br](mailto:caetano_alessandra@yahoo.com.br)

Recebido em: 04 de julho de 2007.

Aceito em: 04 de setembro de 2007.