

MATHEUS ANTONIO PINTO BELLIN

**A POSSIBILIDADE DE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS ATUAREM COMO
ELEMENTOS DE DISCRIMINAÇÃO E EXCLUSÃO: O *BULLYING* DURANTE AS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Monografia apresentada como requisito parcial
para conclusão do Curso de Licenciado em
Educação Física, do Departamento de
Educação Física, Setor de Ciências Biológicas,
da Universidade Federal do Paraná.**

ORIENTADOR: CLAUDIO PORTILHO MARQUES

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a meu pai Claudio e a minha mãe Rejane, pois, sem eles, não seria o que sou e nem estaria onde estou.

A minha irmã Greicy por me servir constantemente de exemplo e estímulo.

A todos os meus amigos que estiveram ao meu lado e que de diversas formas me apoiaram e estimularam. Sob o risco de esquecer algum nome, prefiro não citá-los, mas sintam-se todos lembrados e agradecidos.

Aos meus colegas de graduação e futuros profissionais de Educação Física, com os quais compartilhei momentos de alegria e tristeza, incertezas e realizações.

A todos que foram meus professores durante a graduação e que com seus conhecimentos em muito contribuíram para que eu chegasse onde cheguei. Em especial ao professor Claudio Portilho Marques e às professoras Letícia Godoy, Rosecler Vendruscolo e Cristina Carta Cardoso de Medeiros por estarem presente na banca para a apresentação deste trabalho.

Ao mestre Claudio Portilho Marques pela preciosa orientação, a qual foi de extrema importância para a construção deste trabalho.

E, por fim, a Deus, por estar sempre presente dando-me a força necessária para atingir meus objetivos e realizar meus sonhos.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 PROBLEMA	1
1.2 OBJETIVOS	4
1.2.1 Objetivos Gerais	4
1.2.2 Objetivos Específicos	4
1.3 JUSTIFICATIVAS	5
2 REVISÃO DE LITERATURA	6
2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA	6
2.1.1 Histórico em Alguns Países e Linha do Tempo	6
2.1.2 Algumas Concepções	8
2.1.3 A Educação Física no Brasil	10
2.1.3.1 Brasil colônia (1500 – 1822)	10
2.1.3.2 Brasil império (1822 – 1889)	10
2.1.3.3 Rui barbosa	12
2.1.1.3 Brasil república (1889 – 1979).....	13
2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS.....	15
2.2.1 Alguns Conceitos.....	15
2.2.2 O Jogo em Alguns Países	19
2.2.3 O Jogo Sob a Ótica de Alguns Autores	23
2.3 A EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
2.4 O <i>BULLYING</i>	32
2.4.1 O Que é?.....	32
2.4.2 O <i>Bullying</i> Nas Escolas	34
2.4.3 Classificação dos Alunos Quando ao Envolvimento Com o <i>Bullying</i>	35
2.4.4 Conseqüências do <i>Bullying</i>	36

3 METODOLOGIA	38
3.1 POPULAÇÃO	38
3.2 PROCEDIMENTOS	38
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	40
5. CONCLUSÕES	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	69

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RELAÇÃO COM COLEGAS DE CLASSE	40
TABELA 2 – RELAÇÃO COM COLEGAS DE CLASSE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	41
TABELA 3 – RELAÇÃO COM COLEGAS DE CLASSE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE UM JOGO OU UMA BRINCADEIRA	43
TABELA 4 – SE OS ALUNOS GOSTAM OU NÃO DE PARTICIPAR DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS PROPOSTAS PELO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
TABELA 5 – COMO OS ALUNOS SE SENTEM PARTICIPANDO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS	46
TABELA 6 – SE OS ALUNOS JÁ HAVIAM SOFRIDO DISCRIMINAÇÃO DURANTE UM JOGO OU UMA BRINCADEIRA REALIZADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
TABELA 7 – SE OS ALUNOS JÁ HAVIAM SE SENTIDO EXCLUÍDO DE UM JOGO OU UMA BRINCADEIRA REALIZADA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	48
TABELA 8 – SE OS ALUNOS JÁ HAVIAM PRESENCIADO UMA SITUAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO OU EXCLUSÃO CONTRA ALGUM COLEGA DURANTE UM JOGO OU UMA BRINCADEIRA DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	49
TABELA 9 – SE OS ALUNOS JÁ TINHAM ALGUM CONHECIMENTO ANTERIOR SOBRE O <i>BULLYING</i>	51
TABELA 10 – SE OS ALUNOS JÁ HAVIAM SE ENVOLVIDO EM ALGUMA SITUAÇÃO DE <i>BULLYING</i> DURANTE UM JOGO OU UMA BRINCADEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	52

RESUMO

A POSSIBILIDADE DE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS ATUAREM COMO ELEMENTOS DE DISCRIMINAÇÃO E EXCLUSÃO: O *BULLYING* DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os jogos e as brincadeiras são elementos representativos da cultura corporal. Trazem junto de si uma gama de características e particularidades, as quais colocam o ato de jogar e brincar como importantes ferramentas pedagógicas a serem abordadas durante as aulas de Educação Física. Como benefícios, trazem, entre outros, a alegria, a satisfação e a sensação de bem estar daqueles que nessas atividades se envolvem, fazendo com que sejam vivenciados momentos de interação e companheirismo com os colegas, sendo que é exatamente essa a situação mais propícia para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Contudo, problemas relacionados à discriminação e à exclusão sempre fizeram parte do cotidiano das escolas, assim como da rotina das aulas de Educação Física. Inúmeros fatores podem contribuir para isso, dificultando, dessa maneira, detectar com exatidão qual (ais) é (são) a(s) causa(s) de tais acontecimentos, assim como impossibilitando apontar com precisão o que poderia ser feito para evitar que eles acontecessem. E as aulas de Educação Física têm se configurado como uns dos momentos mais cruciais para que tais acontecimentos tomem lugar, pois é nelas que os alunos exibem os seus corpos e o que podem ou sabem fazer com eles. Todo esse contexto pode vir a inibir alguns alunos, assim como estimular a provocação, o xingamento e a humilhação provinda de outros, o que possivelmente discrimine e até exclua alunos que talvez não tenham o padrão físico semelhante ao da maioria, ou então não consigam desempenhar com semelhante destreza o que os outros fazem. Objetiva-se, então, demonstrar os resultados de um estudo realizado com alguns alunos de 7ª e 8ª séries Ensino Fundamental, que responderam a um questionário e posicionaram-se frente a estes acontecimentos de discriminação e exclusão analisando, posteriormente, se realmente os jogos e as brincadeiras podem sugerir brechas para que determinados alunos sejam vítimas desses comportamentos, englobando-os sob a denominação *Bullying*, termo usado contemporaneamente quando se deseja falar de situações como as descritas acima.

Palavras chaves: Jogos, Discriminação e *Bullying*.

ABSTRACT

THE POSSIBILITY OF GAMES AND PLAYS ACT AS ELEMENTS OF DISCRIMINATION AND EXCLUSION: THE *BULLYING* DURING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

The games and the plays are representative elements of body culture. They bring with them a range of characteristics and circumstances, which puts the act of play as an important teaching tool to be addressed in the Physical Education classes. The benefits they bring, among others, are the joy, the satisfaction and sense of well being of those who engage in these activities, making them experience moments of interaction and camaraderie with colleagues and that is precisely the situation more conducive to stimulate learning and student development. However, problems related to discrimination and exclusion has always been part of the routine of schools, as well as a routine in physical education classes. Several factors may contribute to it, making in this way, hard to detect exactly which one (s) is (are) a (the) cause (s) of such events, as well as making it impossible to point what could be done to prevent it. And physical education classes have been set up as one of the most crucial for such events to take place, because that is where students display their bodies and what they know or do with them. This entire context is likely to inhibit some students, and encourage defiance, cursing and humiliation from others, possibly to discriminate and exclude students who may not have the physical pattern similar to the majority, or that can not play with similar skills as the others can. The intention is to show the results of a study made with some students for 7th and 8th grade from junior high school, who answered a questionnaire and have positioned themselves ahead of these events about discrimination and exclusion and then analyzed if the games and the plays really suggest some openings for students who are being victims of these behaviors, including them under the name *Bullying*, contemporaneously term used to talk about situations like those described above.

Key words: Games, Discrimination, *Bullying*.

1 INTRODUÇÃO

1.1 PROBLEMA

A palavra jogo possui uma grande variedade de significados e, justamente por isso, oferece uma diversidade de interpretações. A sua origem provém do Latim, mais precisamente do termo “*incus*”, o qual quer dizer diversão, brincadeira. Nallin (2005) cita que o jogo advém do século XVI, e os primeiros estudos relacionados a ele se deram na Roma e na Grécia, destinados ao aprendizado das letras. Contudo, “esse interesse decresceu com o advento do Cristianismo, que visava uma educação disciplinadora, com memorização e obediência. A partir daí, os jogos são vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez” (pg. 03).

Inúmeras são as correntes que tentam analisar e definir o jogo, usando como referência as finalidades e características mais proeminentes dele. Uma dessas foi a Psicanalítica, a qual mencionou que “o jogo, por fazer parte da vida psíquica do homem, não é arbitrário ou indeterminado e visa um objetivo e obediência a determinadas leis exteriores que são determinantes e profundas por detrás da sua voluntariedade, liberdade e gratuidade” (ALVES, 2007, pg. 08). Ou seja, o jogo possibilitaria uma simbólica realização dos desejos, contribuindo para o desenvolvimento emocional do praticante.

Por outro lado, tem-se a visão de Jean Piaget, para o qual “o jogo é visto como um processo de construção que insere o sujeito no meio social através da adaptação e da interação com o meio” (ALVES, 2007, pg. 08). Jogando, a pessoa consolidaria as habilidades aprendidas, e colocaria em exposição o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Já a teoria de Vygotsky preconiza que o jogo imita ações reais, e atua como “um gerador da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são as funções que ainda não foram interiorizadas plenamente, mas estão em processo de maturação” (ALVES, 2007, pg. 09). Ou seja, enquanto Piaget descreve o jogo como *locus* onde o desenvolvimento cognitivo é exposto, Vygotsky acredita que ele atua amadurecendo o desenvolvimento em todas as suas facetas, não somente o cognitivo.

Quando falamos das brincadeiras, e da sua presença no ambiente educacional, Friedrich Froebel surge como figura representativa. Nallin (2005) cita-o

como sendo o responsável por iniciar, ainda que de forma tímida, a introdução da brincadeira no contexto educacional. O filósofo alemão “considera que a criança desperta suas faculdades próprias mediante estímulos” (pg. 03-04). E, para isso, criou o Jardim da Infância, local onde o ato de brincar tornou-se coadjuvante. “Brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (NALLIN, 2005, pg. 08). E quando se fala em brincadeiras, é normal mencionar outros termos, como brincar e brinquedos. Desses, talvez o mais difícil de definir seja o primeiro. Não é possível delimitar com exatidão qual o significado desse ato, muito menos defini-lo. Entretanto, sabe-se que ele não está única e exclusivamente relacionado à infância, porém, é nessa fase da vida que o brincar encontra a sua melhor e mais genuína representação.

Já o brinquedo surge como suporte para o desenvolvimento da brincadeira. Nallin (2005) cita que “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (pg. 07). Em complemento, faz uma comparação com alguns jogos, como o Xadrez, o qual requer, para seu devido manejo, que o jogador tenha conhecimento das possibilidades definidas pela estrutura do próprio objeto, além dos limites impostos pelas suas regras. Ou seja, para manipular um brinquedo, não é necessário que se domine certas técnicas, muito menos conheça ou respeite as normas previstas. Pelo contrário, a construção dessas se dará de forma voluntária, ao gosto do manipulador, e as habilidades aprimorar-se-ão justamente a partir desse contato.

Dessa forma, os jogos e as brincadeiras têm se configurado não apenas como uma manifestação da ludicidade, que encontra sua melhor representação na idade infantil, mas também como um importante recurso pedagógico adotado pelos professores. Alves (2007) cita que o jogo e a brincadeira podem “ser usados nas aulas de Educação Física como um recurso pedagógico eficiente, explorando uma diversidade de conteúdos, e dando à mesma sentido sócio-cultural, e não apenas para desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas” (pg. 01).

Ou seja, os jogos e as brincadeiras representam fontes riquíssimas a ser exploradas no ambiente escolar, em especial nas aulas de Educação Física. São numerosos os benefícios que uma abordagem desses temas proporciona. Contudo, há de se levar em conta que nem sempre alguns dos objetivos visados são atingidos. Alves (2007) cita que o jogo visa sempre o “prazer de quem o executa”

(pg. 01). Qual a explicação, então, para um aluno que não acha prazeroso jogar ou brincar? Ou pior, sente-se rejeitado, agredido e algumas vezes até mesmo excluído, seja por palavras ou atitudes providas dos seus colegas? E se, por causa desses acontecimentos, rejeita-se a participar das atividades, de se expor perante a turma, e até mesmo de ir para a escola?

Nas escolas, encontram-se alunos das mais diversas características físicas e níveis de desenvolvimento das capacidades motoras. Não se pode esperar, e muito menos cobrar, que um aluno obeso seja tão ágil e veloz quanto um aluno magro, assim como não se pode esperar que um aluno fraco arremesse ou chute com a mesma força que um aluno mais forte. Dessa forma, o recomendável seria, então, que as atividades propostas contemplassem todos os alunos, sem atuar como meios para diminuí-los, ou até mesmo os excluïrem perante a turma, e durante a execução de certos movimentos.

Assim, intenciona-se observar se os jogos e as brincadeiras podem atuar não somente como um meio para socializar, divertir e aprimorar o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio-afetivo. Analisar-se-á se esses recursos pedagógicos sugerem brechas para que os alunos obesos, fracos, de baixa estatura ou com alguma outra característica física que fuja da “normalidade” sejam vítimas de provocações, apelidos que os denigram, e situações que os impossibilitem de desempenhar com prazer e felicidade uma atividade cujos objetivos era justamente o de proporcionar tal sensação de bem estar.

Nesse contexto, uma palavra estrangeira tem sido muito utilizada quando se faz referências a situações desse tipo. “O *Bullying* significa discriminação dos indivíduos por membros do seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos” (OLIVEIRA E VOTRE, 2006, pg. 173-174). É um comportamento cruel, provindo dos mais “fortes” e direcionado aos mais “frágeis”, com a intenção de menosprezá-los, torná-los objeto de riso e chacota. Começa com uma humilhação verbal, geralmente a partir de alguma particularidade física dos agredidos. E, aos poucos, vai tomando dimensões incalculáveis, provocando comprometimentos para as vítimas, “como o rendimento escolar inferior, e também o desenvolvimento social, emocional e psíquico atingidos” (OLIVEIRA E VOTRE, 2006, pg. 179).

Dessa forma, estudar-se-á de que maneira e sob quais condições os jogos e as brincadeiras podem atuar como elementos de discriminação e exclusão no

ambiente escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, sugestionando e discutindo as possíveis atitudes que o professor poderá tomar para evitar ou minimizar esses acontecimentos, além de fornecer um referencial teórico para este assunto tão importante, mas, ao mesmo tempo, tão pouco estudado dentro da área da Educação Física.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivos Gerais

Discutir de que forma e sob quais condições os jogos e as brincadeiras podem atuar como elementos de discriminação e exclusão durante as aulas de Educação Física, relacionando o assunto com o fenômeno do *Bullying* e sua possível manifestação nas atividades realizadas.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Discutir alguns conceitos usados para definir “Educação Física”, “jogos”, “brincadeiras”, “exclusão” e “*Bullying*”;
- Investigar, através da aplicação de um questionário, como os alunos de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental se sentem quando participam de jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física;
- Detectar, através do mesmo questionário e com as mesmas séries, se acontecimentos relacionados à discriminação, à exclusão e ao *Bullying* tem lugar durante os jogos e as brincadeiras nas aulas de Educação Física;
- Sugerir mecanismos que auxiliem na identificação das diferentes formas de discriminação e *Bullying* que possam ocorrer durante a realização dos jogos e das brincadeiras nas aulas de Educação Física, e a partir deles, minimizar tais acontecimentos;
- Fornecer dados aos professores de Educação Física que possam auxiliá-los a combater estas situações, destacando a importância e a necessidade que eles têm de tomar atitudes fortes e incisivas contra tais acontecimentos discriminatórios e excludentes.

1.3 JUSTIFICATIVAS

A elaboração desse trabalho justifica-se por acreditar que existem poucas produções teóricas na área da Educação Física abordando concomitantemente os termos jogos, brincadeiras, comportamentos discriminatórios e excludentes e *Bullying*. O autor do presente trabalho realizou um levantamento bibliográfico em bibliotecas como a do Departamento de Educação Física da UFPR e em fontes on-line, como sites de revistas científicas e de hospedagem de artigos, nos quais pouco se encontrou de referências que abordassem todos aqueles termos ao mesmo tempo.

Dessa forma, visa-se fornecer subsídios aos docentes de Educação Física que melhor os orientem e os ajudem a refletir sobre suas ações quando forem utilizar os jogos e as brincadeiras como recursos didáticos, e, ao mesmo tempo, evitem que manifestações de discriminação, exclusão e *Bullying* se repitam.

Procura-se, também, mostrar aos professores os cuidados que os mesmos deverão tomar antes e durante a execução de tais atividades, a fim de prevenir que comportamentos discriminatórios e excludentes surjam, podendo atingir alguns alunos, fazendo com que, em certos momentos, eles sintam-se humilhados, agredidos ou desestimulados a participar das aulas de Educação Física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA

2.1.1 Histórico em Alguns Países e Linha do Tempo

Conceituar, definir, traçar a linha do tempo ou determinar as raízes históricas da Educação Física não é tarefa das mais fáceis. Isso porque, na maioria dos casos, o movimentar-se humano se confunde com a própria história do homem, determinando-o e localizando-o como pertencente a um momento histórico, o qual não somente interferiu na construção desse homem enquanto sujeito, mas que foi construído e caracterizado em virtude das práticas corporais realizadas por este.

Como exemplo disso, podemos citar o homem primitivo, que, por uma exigência do meio onde vivia, sentia a necessidade de lutar, fugir e caçar para sobreviver. “Assim, o homem à luz da ciência executa os seus movimentos corporais mais básicos e naturais desde que se colocou de pé: corre, salta, arremessa, trepa, empurra, puxa” (MORAES, 2009, pg. 01).

Procurando centrar o foco da análise na linha do tempo considerada pela história, alguns autores citam que as origens mais remotas da Educação Física datam de 3000 a.C., na China. Lá, haveria um imperador guerreiro, Hoang Ti, que, pensando no progresso do seu povo, pregava os exercícios físicos com finalidades higiênicas e terapêuticas, além do evidenciado caráter guerreiro.

Na Índia, por sua vez, “os exercícios físicos eram tidos como uma doutrina por causa das “leis de Manu”, uma espécie de código civil, político, social e religioso”. (MORAES, 2009, pg. 01). Buda, o príncipe que viveu por entre os anos 563 a.C. e 483 a.C. na fronteira do Nepal com a Índia, “atribuía aos exercícios o caminho da energia física, pureza dos sentimentos, bondade e conhecimentos das ciências para a suprema felicidade do Nirvana¹” (MORAES, 2009, pg. 01). É relevante, nesse contexto, o Yoga, prática que foi retratada no livro “Yajur Veda”.

O valor a algumas qualidades físicas que conhecemos hoje foi dado, de acordo com Moraes (2009), inicialmente pelos Egípcios. Lá, os exercícios gímnicos

¹ No Budismo, estado de ausência total de sofrimento.

eram corriqueiros, e a prova disso são as pinturas feitas nas paredes das tumbas, as quais revelam práticas e materiais usados, como tronco de árvores, pesos e lanças.

Entretanto, a civilização que marcou e desenvolveu a Educação Física foi a Grega. “Nomes como Sócrates, Platão, Aristóteles e Hipócrates contribuíram e muito para a Educação Física e a Pedagogia, atribuindo conceitos até hoje aceitos na ligação corpo e alma, através das atividades corporais e da música” (MORAES, 2009, pg. 02). Surgem, nessa época, os sistemas metodizados e em grupo, assim como os termos halteres, atleta, ginástica e pentatlo.

Já em alguns locais, as atividades físicas destinavam-se única e exclusivamente às práticas militares. No Japão, por exemplo, têm-se os Samurais, soldados da aristocracia japonesa desde 1100 d.C. Estes, inicialmente, eram apenas cobradores de impostos e servidores civis do império, adquirindo funções militares somente por volta do século X. E em Roma não foi muito diferente. Moraes (2009, pg. 02) cita Juvenal, poeta natural da capital Italiana, para o qual é atribuída a responsabilidade de enunciar a célebre frase “*Mens Sana In Corpore Sano*”².

Assim, chegamos à Idade Média, período no qual a Educação Física sofreu uma grande queda, visto que o culto ao corpo era considerado um verdadeiro pecado. Mesmo assim, algumas atividades físicas eram observadas. Ramos (1983) *apud* Di Foggi (2006) alega que durante os séculos XI, XII e XIII “ressurgiram as práticas de atividades físicas devido à indispensável preparação militar das cruzadas” (pg. 04). No entanto, ter um corpo forte e esbelto era um privilégio único e exclusivo dos nobres, e ser cavaleiro “era ser moralmente e espiritualmente correto, pois através deste corpo poderia ser defendida a vontade de Deus e a conduta moral cristã” (DI FOGGI, 2006, pg. 04).

Souza (2003) cita outras atividades daquela época, como a esgrima, a equitação, arco e flecha, luta, escalada, marcha, corrida, salto, caça, pesca, um tipo de futebol e jogos com raquete. Porém, essas práticas eram exclusivas dos nobres, e todas ligadas à igreja.

Foi somente na Renascença que a preocupação com o corpo ressurgiu. Mas isso foi além. Ele não somente voltou a ser objeto de cuidado e preocupação, mas passou a ser cultuado, admirado, explorado e retratado. Grandes artistas, como

² “Uma mente sã num corpo são”.

Leonardo da Vinci e Michelangelo, produziram obras impressionantes, detalhando o corpo humano com uma naturalidade nunca antes vista.

Naquela época, destaca-se também Andrea Vesalius, considerado o precursor no estudo com cadáveres. Dissecando-os, deu origem à Anatomia com a obra clássica “*De Humani Corporis Fabrica*”.

E no Iluminismo, dois grandes autores destacam-se: Jean-Jacques Rousseau e Johann Pestalozzi. “Rousseau propôs a Educação Física como necessária à Educação Infantil” (MORAES, 2009, pg. 02). E Pestalozzi foi precursor da escola primária popular, focando sua atenção na execução correta dos exercícios.

2.1.2 Algumas Concepções

Quatro grandes escolas destacam-se na Idade Contemporânea. “A Alemã, influenciada por Rousseau e Pestalozzi, teve como destaque Johann Christoph Friedrich Guts-Muths (1759-1839), considerado pai da ginástica pedagógica moderna” (MORAES, 2009, pg. 03). Guts-Muths foi um impulsionador da Educação Física obrigatória, utilizando, entre outros, os saltos, lançamentos, lutas, exercícios de trepar e equilíbrio. Suas idéias e seus conteúdos pedagógicos ecoaram pela Europa, sobretudo em países como Suécia, Dinamarca e França.

Entretanto, a derrota dos alemães para o exército de Napoleão originou outra ginástica. A *turnkunst*, criada por Friedrich Ludwig Jahn (1788-1825) fundamentava-se na força. “Foi ele quem inventou a barra fixa, as barras paralelas e o cavalo, dando origem à Ginástica Olímpica” (MORAES, 2009, pg. 03). Posteriormente, Adolph Spiess (1810- 1858) tornou-se representativo, ao introduzir, definitivamente, a Educação Física nas escolas alemãs.

Já a escola nórdica, representada, mais precisamente, pela Suécia, escreve a sua história através de Nachtegall (1777-1847), que fundou um instituto de ginástica e outro, responsável pela formação de professores de Educação Física. Per Henrik Ling (1766-1839) levou para a Suécia as idéias de Guts-Muths, e foi além, dividindo a ginástica em quatro partes: pedagógica (voltada para a saúde), militar (tiro e esgrima), médica (baseada na pedagógica) e a estética (preocupada com a graça do corpo).

O espanhol Francisco Amoros Y Odeano (1770-1848) foi o elemento principal da escola francesa. Inspirado em Guts-Muths, Jahn e Pestalozzi, dividiu a sua ginástica em civil, industrial, militar, médica e cênica. Já Phoktion Heinrich Clias (1782-1854) criou, por volta de 1829, a Calistenia, método que influenciou, e muito, a Educação Física Brasileira.

Por fim, a escola inglesa baseava-se, essencialmente, nos jogos e nos esportes, defendidos por Thomas Arnold (1795-1842).

Todos os métodos ginásticos citados foram significantes, determinaram os rumos da Educação Física por muitos anos e suas influências podem ser percebidas até hoje. Contudo, autores, como Meneghetti (2003) citado por Figueiredo e Hunger (2008) alegam que “a ascensão destes métodos se difundiu por toda a Europa, dotada de um sentimento nacionalista como forma de causar melhorias físicas aos jovens que enfrentariam as guerras da época, bem como melhorias étnico-raciais à nação” (pg. 06). Ou seja, todos eles eram, essencialmente, militares. Isso ocorreu até por volta do século XX, acompanhando o progresso da Educação Física no mundo.

Usando como referência os escritos relacionados aos modelos ginásticos, podemos observar que eles eram rígidos e exigiam dos alunos um acervo motor amplo e bem desenvolvido, além de requerer que os envolvidos estivessem completamente aptos a desempenhar, com total destreza, quaisquer que fossem os movimentos. Sugere-se, então, a possibilidade de analisar se, desde aquela época, já não aconteciam manifestações de exclusão e comportamentos agressivos frente aos que não conseguiam executar de maneira satisfatória, ou semelhante aos outros, o que era proposto. Pode ser que alguns alunos já sofriam determinadas manifestações que os agredissem ou até mesmo os excluíssem, mas esses acontecimentos eram encobertos, seja pelo rigor militar imposto ou pelo receio desses alunos em assumirem-se “incapazes” perante seus colegas.

2.1.3 A Educação Física no Brasil

2.1.3.1 Brasil colônia (1500 – 1822)

Os índios executavam, basicamente, movimentos rústicos naturais, como nadar, correr e lançar. Marinho (197-) vai além, mencionando que “a pesca, a caça, a natação, a canoagem e a corrida a pé eram processos indispensáveis para assegurar a sobrevivência” (pg. 07). Isso porque as necessidades do meio onde viviam os obrigavam a utilizar de sua força física para sobreviver. Para auxiliá-los na caça e na pesca, valiam-se de instrumentos como arco e flecha.

Outras práticas também são citadas, como as marchas e a equitação. A primeira refere-se a algumas tribos, as quais se moviam tão rapidamente que, mediante relatos da época, devoravam léguas como se tivessem asas nos pés. Já a segunda remete-se a tribo dos índios “Guaicurus”, que eram temidos justamente pelo uso que faziam dos cavalos.

Alguns jogos eram realizados, como lutas diversas, peteca e corrida de troncos. Quando colonizados, viram essas práticas serem, aos poucos, extintas.

Os negros chegaram a terra denominada de Santa Cruz como escravos, e sabe-se que alguns fugiam para os Quilombos, lutando sem armas contra os capitães-do-mato. Indefesos, começaram a usar o próprio corpo como arma, e buscaram nos animais a inspiração para os seus movimentos. Assim, foi surgindo a Capoeira, prática que logo se disseminou e até hoje é exponencial dentro do país.

2.1.3.2 Brasil império (1822 – 1889)

A independência do Brasil foi proclamada em 1822, por D. Pedro I. Após esse acontecimento, iniciou-se um movimento que potencializasse o desenvolvimento da nação. “Tínhamos a necessidade de nacionalizar a nossa educação, de diminuir a espantosa quantidade de analfabetos, de melhorar as condições culturais do povo” (MARINHO, 197-, pg. 21).

Em Quatro de Junho de 1823 o deputado pela província de Minas Gerais, Padre Belchior Pinheiro de Oliveira leu, na Assembléia Constituinte, “uma proposta que estimulasse os gênios brasileiros a elaborar um tratado completo de educação”

(MARINHO, 197-, pg.21). O Sr. Martins Francisco Ribeiro de Andrada, deputado pela província do Rio de Janeiro, acrescenta:

“A comissão pensou que um plano de alta instrução de nada servirá se os corpos estiverem lânguidos e fracos, os entendimentos não formados e os corações pervertidos. Reconheceu, pois, que era necessário um tratado de educação física, moral e intelectual” (MARINHO, 197-, pg. 23).

Essa foi uma das primeiras vezes em que o termo “Educação Física” apareceu nos documentos oficiais, tendo uma atribuição grandiosa, isto é, contribuindo para o avanço de uma nação em potencial. Acreditava-se que de nada adiantaria elaborar um plano que contemplasse as esferas culturais e intelectuais se o físico fosse relegado ao segundo plano.

Assim, inúmeros projetos e iniciativas surgiram, todas destacando um trabalho conjunto das mais diversas esferas da educação. No que se refere à Educação Física, Arantes (2008) lembra que “a sua recomendação, introdução e permanência na educação formal ocorreu em um cenário de época bastante conservador” (pg. 01).

A mesma autora evoca o ano de 1837, onde, no Rio de Janeiro – sede da corte no Brasil – fundou-se o Imperial Colégio de Pedro. Nele, já é possível observar a presença de aulas que tratassem do movimento humano, sendo que as mesmas eram orientadas pelos padrões vigentes, ou seja, os europeus.

Em 1851 a lei de nº. 630 incluiu a ginástica nos currículos escolares. Essa “preconizava a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas primárias e secundárias, praticada quatro vezes por semana durante 30 minutos” (MORAES, 2009, pg. 05). Isso se estendeu até a época do Brasil República, quando se iniciou a profissionalização da Educação Física.

Os escritos de Marinho avançam até o ano 1852, onde, segundo o autor, “na província das Amazonas, é expedido um regulamento para a instrução pública primária” (197-, pg. 14). Ele compreenderia a Educação Física, moral e intelectual, a leitura, noções de história, aritmética, geometria, gramática e geografia.

Dois anos depois, “foi expedido o “regulamento da instrução primária e secundária do município da corte”, que incluía nos currículos das escolas públicas

de ensino primário a ginástica” (MARINHO 197-, pg. 24-25). No mesmo ano, os exercícios ginásticos são incluídos nos currículos das escolas de 2º grau do Paraná.

Convém destacar que desde 1846 havia uma preocupação com a formação dos professores de Educação Física. Paiva e Paiva (2001) é citado por Arantes (2008) para mencionar que...

“os docentes, mesmo para o ensino elementar, deveriam possuir processo, método, linguagem concisa e clara, dedicação ao trabalho, certo grau de energia e tenacidade; gente idônea. Portanto, as aulas de educação física não poderiam ser ministradas por qualquer pessoa, como defendiam os diretores. Criava-se a necessidade de formação adequada dos docentes, a realização de exames que dessem conta das atividades motoras das crianças e que propusessem conteúdos mais complexos a serem desenvolvidos posteriormente” (pg. 06).

2.1.3.3 Rui barbosa

Falar de Educação Física sem citar o advogado e político Rui Barbosa (1849-1923) é um equívoco. Intitulado por Marinho (197-) como o “paladino da Educação Física no Brasil” produziu estudos como os

“pareceres sobre as reformas do ensino secundário e superior e várias instituições complementares para que, em nosso país, se criasse uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desportos ou exercícios militares” (MARINHO, 197-, pg. 27).

Rui era defensor árduo de algumas idéias, como:

- a. Obrigatoriedade da Educação Física no jardim de infância, escola primária e secundária;
- b. Exercícios militares para alunos do sexo masculino, a partir da escola primária;
- c. Os alunos praticariam a ginástica sueca e as alunas a calistenia;
- d. Exercícios físicos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sendo, de preferência, a ginástica higiênica e pedagógica;
- e. Valorização do professor de Educação Física.

2.1.3.4 Brasil república (1889 – 1979)

No início desse período destaca-se a influência da ginástica de origem alemã. Marinho (197-) cita dois fatores que foram determinantes nesse processo: o fato de numerosas famílias alemãs se instalarem no país, principalmente no sul, conservando os hábitos trazidos da terra natal, entre eles a ginástica de Jahn, e os soldados e oficiais prussianos que, “ao deixarem o serviço, não mais regressavam à Alemanha, preferindo fixar-se no jovem país, que tantas oportunidades lhes ofereciam” (pg. 39).

“Muitas foram as sociedades de ginásticas criadas pelos alemães, que perduraram com as suas características próprias até 1938, ocasião em que, por força do decreto-lei nº. 383, de 18-04-1938, foram nacionalizadas” (MARINHO, 197-, pg. 40). Contudo, esse modelo ginástico não era unanimidade no país. Rui Barbosa posicionou-se contra, defendendo a ginástica sueca como adequada.

Porém, a derrota alemã na 1ª Guerra Mundial (1914-1918) e a chegada da missão francesa ao Brasil “contribuíram para que o método alemão perdesse, em nosso país, o caráter oficial de que até então gozara, sendo substituída pelo método francês” (MARINHO, 197-, pg. 40).

Oficialmente, a substituição do método alemão ocorreu em 27-04-1921, através do decreto nº. 14.784, assinado pelo presidente Epitácio Pessoa. Foi aprovado um novo regulamento, calcado no método de Hébert³. Em 1929, o general Nestor Pessoa submeteu ao estudo da comissão de Educação Física um anteprojeto de lei, o qual, no artigo 41, prescreve: “enquanto não for criado o “método nacional de Educação Física”, fica adotado em todo o território brasileiro o denominado método francês” (MARINHO, 197-, pg. 57).

Esse método era utilizado essencialmente no exército, e muitas foram as reivindicações para incluí-lo nas instituições de ensino. Mas a derrota na França na 2ª Guerra Mundial tornou imperativa uma revisão dos fundamentos da nossa Educação Física, dos pontos de vista anátomo-fisiológico e psicológico.

³ As referências para esse regulamento foram extraídas na obra “Guia Prático de Educação Física”.

Já no ano seguinte, 1946, o governo federal, sob a figura de Getúlio Vargas, implementa a Lei Orgânica, talvez a primeira na esfera educacional com caráter “democrático”. Nela, as aulas de Educação Física adquiriram uma grande importância, pois se via nelas um meio de incentivo ao espírito nacionalista dos cidadãos. “Exibições de ginástica com ou sem elementos foram praticadas a guisa de exibir o ufanismo nacional” (ARANTES, 2008, pg. 08).

A primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024 – foi promulgada em 1961. A educação escolar foi organizada em diferentes estruturas – primário (quatro anos), o quinto ano e o ginásio (também com quatro anos). E a Educação Física não ficou de fora. Os objetivos para ela, naquela década, eram: promover uma atitude postural adequada, coordenação sensório-motor, refinamento dos sentidos e aumento da sensibilidade rítmica. Para isso, as aulas “consistiam em ensinar a ginástica formativa (e os) fundamentos de jogo (modalidades esportivas coletivas)” (ARANTES, 2008, pg. 09).

Dez anos depois, foi implementada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com nº. 5.692. Nela, “os diferentes graus de escolarização recebiam, agora, nova organização e unificação vertical. O primeiro segmento, denominado 1º grau, era composto por oito séries, integradas pelo núcleo comum e parte diversificada” (ARANTES, 2008, pg. 09).

O programa para a Educação Física compreendia ginástica, jogos desportivos, danças e recreação. E os objetivos iam desde o desenvolvimento harmônico do corpo até formar e disciplinar hábitos saudáveis, adquirir habilidades, equilibrar e conservar a saúde e incentivar o espírito de equipe.

Entretanto, a partir da vitória do MDB nas eleições de 1978, começa a acelerar o processo de redemocratização nacional. Inúmeros fatos históricos acontecem nesse período, envolvendo todas as esferas sociais, inclusive a educacional. Após o fim da ditadura militar, em 1985, iniciaram-se diálogos a cerca das propostas curriculares da educação. E no ano de 1992 foi publicado o modelo final destas, para o 1º e 2º graus, em todas as disciplinas.

Isso culmina na terceira LDB, nº. 9.394, cuja implantação se deu em 1996. A grande modificação deste projeto está na “preocupação em atender, incluir e integrar todos os estudantes em torno do projeto escolar” (ARANTES, 2008, pg. 10). Dessa forma, a Educação Física, assim como todas as disciplinas, deve ser integrada à

proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Por fim, convém destacar que, nas últimas décadas, o esporte adquire uma grande relevância, se manifestando sob três formas: esporte-educação, esporte-participação e esporte-performance. Torna-se elemento importante nas aulas de Educação Física à medida que faz parte da cultura nacional, trazendo consigo aspectos relevantes a serem considerados dentro do ambiente escolar. Entre esses, está justamente o tema abordado nesse trabalho. A contribuição do esporte para a configuração da Educação Física contemporânea é indiscutível. Chegou-se a discutir inclusive, a adoção desse termo como sinônimo para a própria Educação Física. Entretanto, é imperativo analisar, também, qual a parcela de culpa que esse fenômeno cultural pode vir a ter nas possíveis manifestações de discriminação, exclusão e violência simbólica que venham a atingir o nosso alunado.

A exigência pelo movimento perfeito, a necessidade do porte físico adequado, o imediatismo do bom resultado, o rigor das regras, entre outros, podem emergir quando da utilização do esporte nas aulas. E junto com eles, comportamentos dirigidos aqueles que tenham dificuldades em desempenhar de forma satisfatória o tão exigido gesto esportivo, sendo, por isso, agredidos e até mesmo excluídos das aulas de Educação Física.

2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS

2.2.1 Alguns Conceitos

O termo jogo constitui-se como um dos mais importantes deste trabalho. Procura-se, então, apresentar alguns conceitos relacionados a ele, admitindo que são muitos, mas optando por aqueles que, ao mesmo tempo em que ofereçam uma reflexão acerca desse substantivo, sirvam para referenciar e fornecer uma base para este presente estudo.

Um deles vem de ALVES (2007) quando ele entende o jogo como

“...um fenômeno universal que possui uma pluralidade de olhares e que está presente em todas as culturas, possuindo um caráter natural e espontâneo. Também existe a possibilidade de ser usado

como um recurso pedagógico nas aulas de Educação Física, justo por explorar uma diversidade de conteúdos e por poder atribuir aos mesmos um sentido sócio-cultural, não o vendo apenas como um elemento para o desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas” (pg. 01).

Este termo ganha destaque quando o relacionamos com a infância, pois, de acordo com Alves (2007), “o jogo se faz presente, propiciando vivências significativas e não apenas imitações de gestos ou mera distração. Por si só a criança joga, brinca, imagina e abstrai-se numa intensa e constante prática de atividades motoras” (pg. 02). Ou seja, naturalmente, a criança utiliza-se do lúdico quando se movimenta. E utilizando do jogo como recurso pedagógico, proporciona-se não apenas o contato com a dimensão lúdica, mas utiliza-se dela como uma “colaboradora efetiva do processo de desenvolvimento do indivíduo” (ALVES, 2007, pg. 02).

O enfoque pedagógico do jogo na educação infantil é reforçado por Betti (2001) quando esta autora afirma que a utilização desse recurso pedagógico vai decrescendo conforme os anos de escolarização vão aumentando, “ou seja, a educação infantil o utiliza muito, enquanto no ensino médio poucos professores(as) o vêem como conteúdo” (pg. 27). Por outro lado, Alves (2007) cita Galvão (1996) quando esta autora identifica o jogo como um meio apropriado para a autonomia, “pois através dele é possível formar sujeitos capazes de cooperar, de questionar, criticar e transformar” (pg. 06).

Desviando um pouco a atenção da utilização do jogo dentro do contexto escolar e abordando-o num sentido mais amplo, encontramos diversos autores que se preocuparam em oferecer uma definição para ele. A partir de Alves (2007) temos um contato com alguns deles, como Huizinga, o qual entende o jogo como um elemento da cultura humana. Porém, ele vai além, definindo-o como uma atividade livre, mas ao mesmo tempo controlada, seja esse controle através das regras propriamente ditas ou dos acordos internos e subentendidos, forjado entre os próprios participantes.

Opinião contrária foi dada pelo Coletivo de Autores (1992), citado, também, por Alves (2007), que define o jogo como

“...uma invenção do homem, uma ato intencional que desperta curiosidade, resultando num processo criativo capaz de mudar, mesmo que imaginariamente, a realidade e o presente. (...) Forma de expressão corporal que deve buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas e representações do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história” (pg. 05).

Medeiros (1961) oferece, em contrapartida, uma definição semelhante à dada por Huizinga, por enfatizar a existência das regras.

“Convém diferenciá-los das brincadeiras livres, não organizadas, com que freqüentemente são confundidos. As últimas são atividades lúdicas inteiramente espontâneas e não sujeitas às regras, sofrendo modificações constantes no seu desenrolar, ao sabor dos interesses do momento e dos estados de espírito ou caprichos dos que dela participam” (pg. 29).

A importância das regras é, inclusive, reforçada mais além, quando o autor caracteriza o jogo a partir de alguns aspectos. O primeiro seria justamente a organização proporcionada por elas, “mais ou menos complicadas, pré-fixadas e obedecidas por todos, havendo, geralmente, penalidades para os seus infratores” (MEDEIROS, 1961, pg. 29-30). Posteriormente, são citados outros fatores, que também determinam o andamento do jogo, como a consciência que os jogadores têm dos objetivos a seguir e alguma forma de competição.

O mesmo autor oferece-nos um relato histórico, dos primeiros jogos executados, que seriam as lutas e as corridas. Depois, foram aperfeiçoados, a partir do momento em que alguns brinquedos, como bolas e bonecas, foram criadas. Por fim, o homem começou a introduzir habilidades físicas especiais na sua recreação, dando origem, aos poucos, aos padrões lúdicos.

Voltando a atenção para as brincadeiras, Medeiros (1961) descreve que as mais antigas e mais difundidas eram aquelas que envolviam as bolas. Muitas das brincadeiras que conhecemos hoje são remanescentes primitivas da época “em que a magia podia ser invocada, os animais revestiam-se de atributos humanos, e perseguir e fugir eram necessidades da vida diária” (MEDEIROS, 1961, pg. 31). Já Nallin (2005) apresenta uma definição na qual os termos brincadeira e jogo se inter-relacionam. “A brincadeira é a ação que a criança desempenha ao concretizar as

regras do jogo ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”. (pg. 08).

A mesma autora posiciona-se favoravelmente o uso da brincadeira como recurso pedagógico ao alegar, primeiramente, que “por intermédio do ato de brincar não significa que está ocorrendo um descaso ou desleixo com a aprendizagem formal do conteúdo” (NALLIN, 2005, pg. 08). Pelo contrário, ele contribui para o “desenvolvimento de habilidades psicomotoras, cognitivas e também para a afetividade recíproca, a integração social, estabelecendo laços de amizade entre os companheiros de folgedos” (NALLIN, 2005, pg. 11). E mais além, é citado o segundo aspecto considerado pela autora, com novamente os termos jogo e brincadeira sendo relacionados. “O jogo e a brincadeira estimulam o raciocínio e a imaginação, e permitem que a criança explore diferentes comportamentos, situações, capacidades e limites” (NALLIN, 2005, pg. 19).

Ou seja, estudos contemporâneos têm comprovado que o jogo e a brincadeira apresentam-se como recursos para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e físicas, tornando-se, assim, de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem. “Os jogos são valiosos não apenas pelo interesse que universalmente despertam nas crianças, ou pela alegria que elas experimentam na sua execução. Trazem, ainda, a grande vantagem de oferecer, aos que dele participam, excelentes oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, emocional e social” (MEDEIROS, 1961, pg. 31).

Já o “brincar junto com os outros, em atividade organizada e orientada, pode significar partilhar experiências, praticar colaboração e cavalheirismo, aprender a competir com honestidade, respeitar a autoridade constituída, obedecer as regras, compreender a necessidade de dar a todos uma oportunidade e tantas outras virtudes sociais” (MEDEIROS, 1961, pg. 33). Dessa forma, ambos configuram-se como fontes preciosas a serem utilizadas pelos docentes de Educação Física. Basta que eles sejam adequados à faixa etária dos alunos e às condições físicas disponíveis.

2.2.2 O Jogo em Alguns Países

Inúmeros países contribuíram com o desenvolvimento do jogo. Cada um deles ajudou em sua configuração, oferecendo aspectos que eram proeminentes em suas culturas e que acabaram por determinar as diversas facetas que esse fenômeno possui nos dias de hoje.

Temos, por exemplo, a Inglaterra, país que apresenta, de longa data, uma predileção pelos jogos e pelas competições. “Inúmeros jogos, hoje difundidos em todos os países do mundo, são originários da Grã – Bretanha” (MIRANDA, 1984, pg. 15). A justificativa, de acordo com o autor, seria de que os jogos produziram uma agradável excitação mental, exercendo uma influência altamente fortificante a quem os praticasse.

Algumas obras inglesas citam, inclusive, certas idéias proeminentes da época, todas procurando potencializar a utilização do jogo. “Nossa aspiração é que cada bairro possua um campo próprio para jogos, instalado próximo à escola, onde as crianças, dirigidas por técnicos, possam jogar” (MIRANDA, 1984, pg. 18). Essa afirmação data da década de 1930, na qual já é possível observar uma concepção pedagógica do jogo, onde a figura do técnico emergiria como fundamental para o ensino do aluno.

Já a escola alemã tem Guts Muths como uma das principais referências. “Baseando a Educação Física na fisiologia e na medicina, não lhe passou despercebido o valor educativo dos jogos, destinando-lhes um lugar de relevo no programa de Educação Física” (MIRANDA, 1984, pg. 19). A importância dada aos jogos era de exercício e recreação do corpo e do espírito.

Em contrapartida, o também alemão Janh contribuiu para a prática e a difusão dos jogos populares nacionais entre a infância e a juventude. E mais, mencionou-os como “o melhor meio para quebrar as diferenças porventura existentes entre as classes sociais, constituindo, portanto, um verdadeiro gerador da democracia social” (MIRANDA, 1984, pg. 19-20). Por fim, segundo o mesmo autor, passada a 1ª Guerra Mundial, a situação crítica do país mostrava que era necessário restaurar o que havia sido perdido. Assim, a educação da saúde, a difusão dos jogos, dos esportes e da ginástica recebeu um espantoso incremento. Mudanças foram

realizadas nas escolas, visto que novos espaços infantis foram criados, e a prática dos jogos tornou-se extensiva a todas as idades e para ambos os sexos.

Outro país que merece destaque é a França. Em 1927 foi publicado o “*Règlement Général d’Éducation Physique*”, um documento que contou com a participação de diversos autores, e atuou descrevendo e orientando as bases da Educação Física para aquele país. Num dos trechos, cita-se a influência do jogo para o desenvolvimento da criança, além da sua atuação como elemento higienista e recreativo. “O jogo constitui a forma de ginástica mais apropriada para a infância porque se adapta às aptidões físicas da criança como às suas exigências morais. É, ao mesmo tempo, higiênico e recreativo” (MIRANDA, 1984, pg. 22).

A prática do jogo, na concepção dos franceses, constituir-se-ia como a mais notável e excitante fonte de energia para a criança, estimulando-a a perseverar na prática de um exercício físico. Já Hébert, diretor da escola de fuzileiros de Lorient e um dos teóricos mais proeminentes da época, afirma que o jogo “prejudica o desenvolvimento da lição, quebra o ritmo do trabalho, impede a graduação da intensidade e torna a dosagem difícil e até mesmo impossível” (MIRANDA, 1984, pg. 23). Entretanto, ele era partidário do jogo livre, “organizado pelos próprios alunos conforme as suas inclinações habituais ou suas preferências momentâneas” (MIRANDA, 1984, pg. 23). O aspecto recreativo se perderia justamente a partir do momento em que o jogo torna-se controlado, dirigido.

Na contramão desse processo encontrava-se a Itália. Algumas iniciativas visando o desenvolvimento da Educação Física em território italiano foram tomadas, como, por exemplo, a chegada de Rodolfo Obermann, em 1833. Este ginasta suíço assumiu a função de dirigir os exercícios gímnicos aos oficiais e soldados militares, estimulando o desenvolvimento dessas atividades. Já Ângelo Mosso produziu interessantes estudos relacionando a fisiologia à psicologia, e em um dos seus trabalhos, enfatizou a “educação pelo jogo, que é o exercício livre por excelência” (MIRANDA, 1984, pg. 36).

Entretanto, a Educação Física nesse país entra em um processo de decadência pouco antes da 1ª Guerra Mundial. Após o conflito, surgiram algumas manifestações visando a sua reestruturação, mas logo elas foram suprimidas, fazendo com que a mesma permanecesse em crise.

Nallin (2005) volta a sua atenção para outro foco, procurando determinar as raízes históricas do jogo, alegando que ele “advém do século XVI, e os primeiros estudos foram realizados em Roma e Grécia, destinados ao aprendizado das letras” (pg. 03). Contudo, com o Cristianismo, o interesse decresceu, e os jogos passaram a ser vistos como delituosos, que levam à prostituição e à embriaguez.

Foi somente “no Renascimento que o jogo perde esse caráter de reprovação e entra no cotidiano dos jovens como diversão (NALLIN, 2005, pg. 03). Já a Companhia de Jesus⁴ tinha outra visão do jogo, lançando mão daquele que se caracterizasse como educativo, a ser utilizado como um recurso do processo de ensino.

Outro país também é citado pela autora, dessa vez, os Estados Unidos, que acabou por influenciar muitas nações por adotar programas froebelianos, os quais “buscavam enfatizar o brincar supervisionado, encorajando a uniformidade e o controle nos estabelecimentos destinados a imigrantes pobres, e o brincar livre pôde prevalecer nas escolas particulares de elite” (BLOCH e CHOE *apud* NALLIN, 2005, pg. 04).

O brincar supervisionado citado acima era recorrente nas creches durante o século XIX, época em que “a Guerra Civil era estimulada pelo movimento de assentamento das famílias, pelo crescente aumento de pobres urbanos, fruto de deslocamentos sociais causados pela industrialização, urbanização e intensa imigração” (NALLIN, 2005, pg. 04). Isto é, predominavam, na época, crenças relacionadas à diferença entre as crianças ricas e pobres, acreditando que o brincar potencializaria a aprendizagem dos alunos, desde que ele fosse livre. A influência norte americana encontra-se justamente aí, na crença de que o jogo livre favoreceria o processo de ensino-aprendizagem, sendo um potente recurso a ser utilizado nas escolas, deixando de lado, é claro, a idéia de segregação entre ricos e pobres também defendida pelos americanos.

Chegamos, assim, ao Brasil, país onde, igualmente a várias outras partes do mundo, estudos indicam que os jogos e as brincadeiras vieram junto com os seus colonizadores. Contudo, no contexto brasileiro, não se pode relegar para segundo

⁴ “Organização religiosa inspirada em moldes militares, decididos a lutar em prol do catolicismo e que utilizaram o processo educacional como sua arma” (NALLIN, 2005, pg. 04).

plano a contribuição indígena, que, com sua rica cultura, em muito colaborou para o desenvolvimento das atividades lúdicas em território nacional.

Registros apontam que inúmeras brincadeiras já aconteciam entre os habitantes nativos quando da chegada dos primeiros navegantes às costas brasileiras. Uma delas era a “cabra-cega”, muito conhecida nos dias de hoje, e já praticada pelos indígenas. Mello (2006) menciona essa atividade e vai além, ao citar Philippe Áriés, o qual “identificou através da análise de uma tapeçaria do século XVI o jogo sendo realizado na França por adultos e, em quadros holandeses do século XVII, observou adultos e crianças que participavam conjuntamente desse mesmo jogo” (pg. 135). Isto é, utilizando-se de fontes históricas, é possível constatar que muitas atividades lúdicas eram praticadas de forma semelhante em diversos locais do mundo, ao mesmo tempo. Isso apenas reforça a idéia da dificuldade que é definir, com exatidão, quando, e a partir de quem, tal jogo ou brincadeira surgiu.

Voltando ao Brasil, Mello (2006) cita as colonizações recentes, como a alemã, a italiana e a japonesa, as quais “através da sua cultura, trouxeram influências para as atividades lúdicas das crianças, além de introduzir na cultura local seus jogos de adultos” (pg. 135). A partir da interação entre os imigrantes e os brasileiros, e até mesmo entre os imigrantes em si, tanto as atividades já desenvolvidas por aqui quanto as trazidas pelos novos habitantes se enriqueceram. Evidencia-se, dessa forma, a influência que a miscigenação das culturas exerce nesse contexto, moldando os jogos e as brincadeiras para as formas que as conhecemos atualmente.

Várias dessas atividades continuam preservadas e praticadas. “Entretanto, a redução do número de quintais, as questões de segurança, os programas televisivos e as novas opções de atividades lúdicas através da informática têm reduzido a sua frequência de modo sensível” (MELLO, 2006, pg. 135). Todavia, pode-se afirmar que os jogos e as brincadeiras conformam-se como elementos legítimos da cultura de uma nação, trazendo consigo, em muitos casos, a história de um povo, a qual é revisitada todas as vezes que uma atividade dessas é executada.

2.2.3 O Jogo Sob a Ótica de Alguns Autores

Jean Piaget (1896-1980) foi um estudioso suíço que direcionou parte dos seus estudos para a área educacional. Suas contribuições são inúmeras, com destaque para a organização do desenvolvimento cognitivo em estágios.

O autor elaborou uma teoria denominada “construtivista”. Isso porque ele “defendia que o conhecimento vai sendo construído – não é inato – e que, nessa construção, o indivíduo tem um papel especial” (SALVADOR, 2000, pg. 249). Ou seja, “o sujeito tem o protagonismo da aquisição de conhecimentos, ou melhor dizendo, as ações do sujeito o tem” (SALVADOR, 2000, pg. 250).

Na teoria piagetiana, “o sujeito conhece na medida em que modifica a realidade através das suas ações” (SALVADOR, 2000, pg. 249). Contudo, *atuar*, nesse contexto, não significa, necessariamente, executar movimentos externos e visíveis. O mesmo autor cita que, na maioria dos casos, “essa atividade é interna, mental, ainda que possa se basear em objetos físicos” (pg. 249). Dessa maneira, fica claro que “o ponto essencial do construtivismo piagetiano é que o sujeito vai construindo espontaneamente os seus conhecimentos por meio da interação com a realidade que o envolve” (SALVADOR, 2000, pg. 249).

Entretanto, Piaget revolucionou a pedagogia da época quando descobriu que “não é o estímulo que move o indivíduo ao aprendizado (...). Para ele, a inteligência só se desenvolve para preencher uma necessidade” (NALLIN, 2005, pg. 06). Dessa forma, a educação concebida sob a visão piagetiana, “deve estimular a inteligência e preparar os alunos para descobrir, o professor deve provocar na criança a necessidade daquilo que ele quer transmitir” (NALLIN, 2005, pg. 06).

Assim, de acordo com o autor, os jogos seriam buscados espontaneamente pelos alunos, a partir da vontade que eles teriam de aprender, construir e agir. Piaget “colocou os jogos como atividades indispensáveis na busca do conhecimento pelo indivíduo” (NALLIN, 2005, pg. 05). E mais, o teórico alega que ele “serve para a consolidação das habilidades aprendidas e como reflexo do nível de desenvolvimento cognitivo da criança” (ALVES, 2007, pg. 08).

Piaget define, também, três estruturas que caracterizam os jogos infantis: o exercício, o símbolo e a regra. O primeiro surgiria “na forma de exercícios motores com finalidade prazerosa, com o objetivo de explorar e exercitar os movimentos do

seu próprio corpo” (NALLIN, 2005, pg. 06). Esses movimentos iniciar-se-iam nos primeiros meses de vida da criança.

O segundo seria o jogo de “faz-de-conta”, “onde a tendência lúdica é voltada para o jogo de ficção ou imaginação e de imitação” (NALLIN, 2005, pg. 07). Esses teriam papel no segundo ano de vida. E, por fim, a regra surgiria nos jogos onde “há relações sociais ou individuais em que deve aparecer a cooperação” (NALLIN, 2005, pg. 07). Esse tipo de jogo “inicia-se dos quatro aos sete anos de idade, subsiste na idade adulta e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (jogo social, esportes, jogos de cartas, etc.)” (GALVÃO, 1996, pg. 118).

Já Lev Vygotsky (1896-1934) foi outro importante pensador, cuja maior contribuição está na noção de que o desenvolvimento das crianças ocorre em função das interações sociais realizadas por elas. Ou seja, “um pressuposto básico na obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária, etc. – formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém (BOCK, 1999, pg. 107). Assim, ele é concebido como um ser ativo, atuante no mundo sempre através das suas relações sociais, as quais serão fundamentais para o seu desenvolvimento. E no que diz respeito aos jogos, Vygotsky considera-os “condutas que imitam ações reais” (ALVES, 2007, pg. 09), pois mesmo que sejam imaginários, colocam a memória em ação.

“Essas situações são mediadas pelo meio físico e social através do uso de instrumentos e signos, dentre eles o jogo, que em um primeiro momento pode levar a criança a atingir uma situação imaginária clara com regras ocultas” (ALVES, 2007, pg. 09). Vygotsky “considera o jogo um gerador da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que são as funções que ainda não foram interiorizadas plenamente, mas que estão em processo de maturação” (ALVES, 2007, pg. 09). Ou seja, jogando, na visão desse autor, o desenvolvimento da criança seria estimulado, de forma a potencializar a maturação das funções cognitivas em vias de serem interiorizadas.

Tanto Jean Piaget quanto Lev Vygotsky foram proeminentes autores para a área educacional. Em seus escritos, ambos destacaram a importância do interacionismo. Porém, para o primeiro, a interação a ser realizada é do sujeito com os objetos físicos, os quais auxiliarão no processo de construção do conhecimento.

Já Vygotsky menciona a relação interpessoal como sendo determinante, isto é, a partir do momento em que o sujeito entra em contato com outra pessoa, ele passa a incorporar diversos elementos que contribuirão para o seu desenvolvimento. O conhecimento, assim, ocorreria de fora para dentro, contrariamente ao que ocorreria segundo Piaget, ou seja, de dentro para fora.

Outro autor que contribuiu significativamente com a análise do jogo foi Sigmund Freud (1856-1939), o qual recorreu a ele em seus trabalhos de cura das crianças. Com seus estudos, constatou que

“o desejo da criança é que determina o comportamento dela frente aos brinquedos: cria um mundo próprio, repete experiências que ainda não dominou, busca identificações, exerce autoridade sobre os seus brinquedos, projeta em outras pessoas ou objetos sentimentos reprimidos, tenta superar insucessos anteriores, de maneira lúdica vivencia situações constrangedoras, procurando resolver os problemas, encontrar soluções, enfim, realiza ações que no mundo real não lhe são permitidas” (NALLIN, 2005, pg. 05).

A análise do pai da psicanálise foca-se no jogo imaginativo, aquele que gira em torno das emoções da criança. Ou seja, de acordo com esse autor, dessa vez citado por Alves (2007), o jogo “propicia uma simbólica realização dos desejos, contribuindo para o desenvolvimento emocional da criança, exteriorizando sentimentos negativos e uma suspensão do real” (pg. 08).

Mais outro teórico que se tornou expoente ao relacionar o jogo com o desenvolvimento infantil foi Henri Wallon (1879-1962), estudioso francês cujos trabalhos destacaram que não é somente o corpo da criança a adentrar a sala de aula. Suas emoções também o fazem, e justamente por isso, quatro elementos básicos devem ser englobados: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa.

Centraremos nossa atenção no segundo elemento, a motricidade, cedendo a ele um caráter pedagógico, seja pela qualidade do gesto ou simplesmente pelo que representa. Na concepção do autor, a escola, ao preocupar-se em manter os alunos imóveis, restringiria essa dimensão, limitando o fluir de fatores necessários para o completo desenvolvimento das crianças. A utilização do jogo justificar-se-ia exatamente nesse ponto. E para complementar, Alves (2007) destaca uma

classificação dos jogos em quatro tipos, também proposta por Wallon: “funcionais, de ficção, de aquisição e de construção” (pg. 09).

Chegamos, assim, à Friedrich Froebel (1782-1852), considerado o primeiro estudioso a defender a presença do jogo no espaço educacional como parte integrante do trabalho pedagógico, considerando-o fundamental para o desenvolvimento físico, mental e intelectual do aluno. O autor “foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas” (FERRARI, 2008, pg. 01). Ele é considerado, também, o fundador dos *jardins-de-infância*, local destinado, na sua época, aos menores de oito anos.

“O nome reflete um princípio que Froebel compartilhava com outros pensadores de seu tempo: o de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável” (FERRARI, 2008, pg. 01). A educação baseada no pensamento Froebeliano deveria, então, “estar voltada para o desenvolvimento livre e espontâneo dos indivíduos” (ARCE, 2004, pg. 12). Os alunos aprenderiam fazendo, visto que somente dessa maneira obedeceriam à “unidade vital” – termo utilizado por Froebel para denominar a união entre Deus, natureza e humanidade.

Dessa maneira, para o autor, “os processos de interiorização e exteriorização seriam fundamentais, pois levariam à clarificação da consciência ao autoconhecimento, ou seja, à educação. A formação e o desenvolvimento ocorrem graças ao que o homem recebe do mundo exterior” (ARCE, 2004, pg. 11). O primeiro termo destacado refere-se ao “recebimento de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior, seguindo sempre uma seqüência que deve caminhar do mais simples ao mais composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido” (ARCE, 2004, pg. 11).

Já o segundo diz respeito ao processo “no qual a criança exterioriza o seu interior. Para que isso ocorra, a criança necessita trabalhar em coisas concretas, como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece” (ARCE, 2004, pg. 11). Ou seja, Froebel elege o jogo e a brincadeira como grandes instrumentos para o processo pedagógico, por acreditar que jogando a criança expressa sua visão de mundo,

exercita os processos de interiorização e exteriorização e estimula o desenvolvimento da primeira infância, período considerado por ele como o “mais importante da vida humana, (...) que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade” (ARCE, 2004, pg. 13).

Já a brincadeira seria “a chave para nos comunicarmos e conhecermos a criança pequena” (ARCE, 2004, pg. 14). E na concepção dessa autora, ela não seria somente mediadora do processo de apreensão do mundo pela criança, através da interiorização, como também atuaria no autoconhecimento do aluno, isto é, ele conheceria a si mesmo por meio da exteriorização.

Os brinquedos também eram importantes para Froebel. Alguns foram criados por ele, e chamados de “dons”. Na teoria do autor, eles seriam ferramentas utilizadas pelas crianças para ajudarem-nas a descobrir justamente quais eram os seus dons. Ou seja, os brinquedos, ao mesmo tempo em que treinavam as habilidades que as crianças já possuíam, faziam surgir novas.

O autor alemão pregava, assim, uma educação que não fosse prescritiva, determinista e interventora. Defendia uma pedagogia baseada na liberdade e na ação, acreditando que dessa maneira o aluno se autoconheceria, receberia aquilo que o mundo estava lhe transmitindo, desenvolveria as suas esferas motoras, cognitivas e sociais e caminharía a passos largos para a sua educação plena.

Muitos outros autores elaboraram estudos relacionados ao jogo e a brincadeira, trazendo à tona as características, origens, e configurações destes, destacando como se desenvolveram e, numa via de mão dupla, foram desenvolvidos em e por alguns países, além de, obviamente, evocarem os benefícios que eles oferecem para os que se envolvem na execução destes. Contudo, o que pouco se menciona é a possibilidade de atuarem como fatores excludentes ou motivadores de comportamentos preconceituosos direcionados a alguns dos envolvidos, tendo como palco as aulas de Educação Física. Talvez esses acontecimentos ocorram logo no início das atividades, quando se dá a organização das equipes. Por apresentarem características físicas que sejam “diferentes”, certos alunos podem ser escolhidos por último, ou até mesmo a escolha nem aconteça.

A exclusão e as manifestações preconceituosas podem se dar, também, em outros momentos, como durante o desenrolar de um jogo ou de uma brincadeira. Isso por que alguns alunos talvez não consigam desempenhar satisfatoriamente

certas ações, sendo, por isso, motivos de chacota, gozação, alvos de piadas de Cunhos variados que tenham a intenção única de ironizá-los e ridicularizá-los, muitas vezes trazendo à tona aspectos que dizem respeito às suas características físicas, intelectuais, sexuais, sociais, religiosas, entre outras. Pode acontecer, também, que determinado jogo ou brincadeira apresentem regras, as quais acabem por possibilitar que esses alunos fiquem numa situação desprestigiada, o que potencializaria tais acontecimentos.

Inúmeras são as causas desses acontecimentos, assim como incontáveis são as conseqüências que geram. Cabe, então, questionarmos se os jogos e as brincadeiras não podem constituir-se como fatores geradores de manifestações preconceituosas e de comportamentos excludentes nas aulas de Educação Física, admitindo os benefícios que esses recursos proporcionam, mas atentando para possíveis problemas que estejam ocorrendo e atingindo os nossos alunos.

2.3 A EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos últimos tempos, as escolas têm sido palco de manifestações direcionadas a alunos cujas características físicas, pessoais, cognitivas, sexuais ou sociais fogem dos “padrões de normalidade pré-estabelecidos”. Esses acontecimentos ocorrem, em um primeiro momento, sob a forma de apelidos, chacotas, provocações, gozações, entre outros, os quais, inicialmente, acabam por colocar os alunos a quem essas manifestações são direcionadas em um papel de inferioridade. Porém, alguns estudos apontam que a veemência com que se sucedem faz com que elas sirvam não somente para ridicularizar ou denegrir esses alunos, assim como os conduz a um processo de exclusão, seja do convívio com os seus colegas ou até mesmo do próprio ambiente escolar, fazendo com que parem de freqüentar a escola, justamente por acreditar que essa é a única solução para não mais sofrerem com esse problema.

Entretanto, a incidência desses acontecimentos tem se dado, em grande parte, nas aulas de Educação Física. Souza e Freitag (2008) citam Norbert Elias para alegar que “o processo civilizador impõe normas às sociedades e aos seus comportamentos, fazendo com que suas emoções sejam reprimidas em tudo aquilo que se julga e se encara como atividades sérias da vida” (s/pg.). Isto é, a execução

de atividades consideradas sérias não ofereceria espaço para a emoção se manifestar. Por outro lado, existiriam locais, momentos e circunstâncias próprias para a exacerbação dessa energia, sem ser, necessariamente, taxado de louco ou insano. Os locais destinados às práticas esportivas podem ser considerados um exemplo disso, visto que, seja na figura de torcedor ou no papel de jogador, o sujeito teria total liberdade para deixar fluir as suas emoções. Pois é exatamente pelos mesmos motivos que a aula prática de Educação Física aparece como situação mais favorável à manifestação de comportamentos excludentes.

Segundo Souza e Freitag (2008) a aula “surge como momento excitante, que oportuniza aos alunos e alunas liberarem suas emoções e compensarem suas tensões acumuladas na rotina diária” (s/pg.). Se considerarmos, então, que os sentimentos expostos podem ser, por um lado, representantes de alegria, satisfação e contentamento ou, por outro, de raiva, ódio e sofrimento, torna-se fácil compreender a lógica desse acontecimento. Na execução de uma atividade, no desenrolar de um jogo ou de uma brincadeira, aqueles que melhor conseguem realizá-la sentir-se-iam bem, felizes e realizados, enquanto aqueles que não têm o mesmo sucesso sentiriam o oposto, ou seja, a vergonha de se expor, o medo de errar, o peso da frustração, entre outros.

Nesse contexto emergiriam inúmeras situações. Silva e Devides (2009) nos apresentam um levantamento realizado em uma escola do RJ, o qual, por mais que esteja centrado no contexto de uma única instituição, nos fornece dados pertinentes a serem considerados. Para os autores, 40,74% das manifestações dirigidas a alunos “anormais” do sexo masculino fariam referência às suas características físicas – relacionadas à altura, peso, força, etc. Já entre as meninas, esse número reduzir-se-ia um pouco, ficando na casa dos 34,61%. Valores semelhantes receberiam as manifestações relacionadas às características pessoais das meninas – como, por exemplo, o fato de serem metidas, chatas e mandonas. Isso se explica pelo fato de, durante a infância e a adolescência, as meninas se preocuparem em demasia com a aparência e com a beleza, fazendo com que esses fatores interfiram decisivamente no tipo de relação que elas terão com as colegas.

Por outro lado, entre os meninos, em segundo lugar (com 25,92%) apareceriam as metáforas que seriam dirigidas aos colegas a partir da habilidade motora – velocidade, habilidade, resistência, etc. Se compararmos tal dado com o

das meninas veremos que para elas a importância dada ao desempenho esportivo é quase nula. Apenas 3,84% das metáforas relacionavam-se a esse fator. Segundo os responsáveis por tal estudo, “no processo de socialização e construção da identidade de gênero masculina a atividade desportiva – um dos conteúdos centrais das aulas de Educação Física escolar – insere-se como um conteúdo relevante” (SILVA e DEVIDE, 2009, pg. 187).

Isto é, citando Bourdieu, os autores desejam demonstrar que o esporte se constitui como um espaço de dominação essencialmente masculina. E, por fim, mencionando outro autor, dessa vez Louro (1999), visam destacar que “meninos menos habilidosos e que tendem a não obter sucesso nos desportos nas aulas de Educação Física correntemente têm as suas identidades de gênero e sexual questionadas, sendo considerados ‘desviantes’” (SILVA e DEVIDE, 2009, pg. 188).

Complementando o estudo, aparecem as manifestações referentes à capacidade intelectual dos alunos – aqueles que estudam em demasia e aqueles que tiram notas ruins – e, em ambos os sexos, a incidência foi de cerca de 12%. Contudo, outra dimensão também foi considerada, e, dessa vez, apresentou maiores números de incidência entre os alunos do sexo masculino. A identidade sexual dos meninos era destacada em aproximadamente 15% dos casos, enquanto que entre as meninas esse valor cairia para 7,69%. Para finalizar, algumas manifestações relacionadas à raça/cor e origem também apareceriam, porém, em menor escala.

A partir desses dados podemos considerar, então, que as linguagens discriminatórias adotadas pelos meninos são, basicamente, as que fazem relação com as características físicas dos colegas. Porém, como o contexto era esportivo, “isso não constituía em fator impeditivo para que um aluno discriminado por ser muito magro, gordo ou pela cor fosse escolhido para compor a equipe, desde que apresentasse um bom nível de habilidade motora” (SILVA e DEVIDE, 2009, pg. 192). Já entre as alunas as características físicas e pessoais eram determinantes para que uma aluna fosse, ou não, incluída no grupo, para realizar a aula. E quando executavam algum esporte, a habilidade motora em pouco influenciava na formação das equipes, cabendo, nesse ínterim, à amizade entre elas o papel de critério seletivo.

Rangel (2006) apresenta em seu artigo uma outra modalidade de discriminação e exclusão. Mencionando Munanga (1999) a autora destaca que o

racismo “surgiu na Europa, no século XV aproximadamente, justamente quando os países europeus dominaram terras até então desconhecidas, passando a incutir um pensamento dominante sobre as populações descobertas” (RANGEL, 2006, pg. 73-74). Ou seja, há mais de 500 anos essa modalidade de preconceito⁵ que faz referência à cor da pele tem se manifestado, e, embora haja uma idéia dominante de que esse problema tenha sido superado pelas civilizações contemporâneas, é possível constatar que ainda brotam, em certos locais, comportamentos de cunho racistas.

E em nosso país “o racismo refere-se ao preconceito de cor da pele, ou seja, mesmo que o indivíduo negro pertença a uma classe social favorecida ou a uma descendência árabe, por exemplo, será discriminado em diferentes situações, embora em menor grau” (RANGEL, 2006, pg. 74). Dessa forma, estando cientes de que o racismo ainda está presente no Brasil, torna-se possível admitir que ele também seja recorrente nas nossas escolas. Por mais que existam alguns projetos, como a “Pluralidade Cultural” e o “Princípio da Inclusão”, ambos sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o racismo, de acordo com Rangel (2006), ainda encontra-se latente dentro das instituições.

“Mas, afinal de contas, quem é o aluno discriminado? Com algumas exceções, pertence a classes sociais desfavorecidas, e, portanto, sofre de dois tipos de preconceito, o social e o étnico. Tendo em vista essas condições, a criança negra possui pouca expectativa de ascensão social” (RANGEL, 2006, pg. 74). Para minimizar ou até mesmo solucionar esses problemas seria necessário, entre outros, que alguns elementos da estrutura escolar passassem por alterações. Isto porque durante uma aula de História não é difícil perceber que histórias de luta, como a do Quilombo dos Palmares, por exemplo, que evocam elementos importantes da cultura negra, são contadas a partir da ótica do branco dominador. E quanto aos livros didáticos, quando eles se referem à África, por exemplo, o fazem de maneira a relacioná-la à Aids, à fome, às guerras e à miséria. O que se oculta, nesses materiais, é a afirmação de que esse continente é considerado o berço da humanidade, de que foi lá que se desenvolveu uma preciosa civilização, a Egípcia, e que a cultura africana em muito influenciou no desenvolvimento de inúmeras nações.

⁵ 1. Idéia preconcebida. 2. Suspeita, intolerância, aversão a outras raças, credos, religiões, etc. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1992, pg. 437).

Outras propostas são feitas nesse contexto, algumas destacando a importância da atuação do professor, o qual “pode auxiliar a alteração da imagem negativa da criança negra, valorizando e elogiando sua própria beleza, bem como cuidar da linguagem verbal cotidiana, representada por piadinhas e apelidos” (RANGEL, 2006, pg. 75). Isto é, as atitudes do docente podem representar o início de uma série de modificações dentro dessa ótica do racismo intra-escolar, as quais podem, também, promover alterações na sociedade em que vivemos.

Assim, através do que foi relatado pelos autores acima, podemos constatar que as aulas práticas de Educação Física têm se configurado como espaço e momento onde ocorrem manifestações preconceituosas dirigidas a certos alunos, as quais acabam por se misturar à alegria, contentamento e satisfação reinantes naqueles que se sentem bem durante a execução dos jogos, brincadeiras ou esportes, sentimentos esses que deveriam ser compartilhados por todos, mas que, infelizmente, não atingem aqueles a quem os apelidos, provocações, sátiras e comentários maldosos são dirigidos. E, contemporaneamente, um novo termo tem sido usado para representar alguns desses comportamentos preconceituosos: o *Bullying*.

2.4 O BULLYING

2.4.1 O Que é?

Um dos pioneiros a estudar o *Bullying* “foi Dan Olweus, que desde o final da década de 1970 vem realizando pesquisas em escolas da Noruega” (BOTELHO e SOUSA, 2007, pg. 60). Já os primeiros trabalhos voltados ao estudo das causas e das estratégias preventivas desse fenômeno surgiram na década de 90. Muitos países, como Inglaterra, Portugal, Espanha e Finlândia desenvolvem projetos voltados à prevenção do *Bullying* e à orientação dos alunos a quem essas manifestações são dirigidas.

No Brasil os primeiros estudos surgiram por volta do ano 2000. Destacam-se em cenário nacional alguns projetos, como o da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência) e o programa “Educar Para a Paz”, que tem, segundo Fante (2005) e que foi citado por Botelho e Sousa

(2007) “os objetivos de diagnosticar o fenômeno *Bullying* e aplicar estratégias psicopedagógicas para combatê-lo” (pg. 61).

Com relação à origem do termo, Fante (2005) *apud* Botelho e Sousa (2007) cita que ele é

“proveniente do Inglês, ainda sem equivalente na língua portuguesa, apresenta várias nomenclaturas. Em países como Noruega e Dinamarca, surge a palavra *mobbing*; na Suécia e na Finlândia, aparece *mobbing*; na França, denomina-se *harcèlement quotidien*; na Itália, como *prepotenza ou bullismo*; no Japão, como *yjime*; na Alemanha, como *agression unter shülern*; na Espanha, como *acoso y amenaza*; e, em Portugal, como *maus-tratos entre pares*” (pg. 61).

Oliveira e Votre (2006) nos oferecem uma definição para esse fenômeno. Para eles “*Bullying* significa discriminação dos indivíduos por membros de seu grupo de convívio, e se manifesta em vários graus de intensidade, podendo causar exclusão dos mesmos” (pg. 173-174). Ambos os autores também vão aos estudos de Fante (2005) para destacar a crueldade desse acontecimento, enfatizando o fato de ele ser “intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (pg. 174).

“Os mais frágeis, mais novos, menos poderosos, são convertidos em objetos de diversão e prazer, de modo a provocar o riso, a galhofa, a ironia, o sarcasmo; o instrumento de tortura é a brincadeira verbal, o chiste, a anedota, o apelido, ou a ação aparentemente inocente e sem malícia, que disfarça, esconde, escamoteia o propósito de maltratar, desautorizar, humilhar e intimidar” (OLIVEIRA e VOTRE, 2006, pg. 174).

Já Botelho e Sousa (2007) usam Lopes Neto e Saavedra (2003) e também Fante (2005) para apresentar outra definição para o *Bullying*, destacando que ele

“compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas (de maneira insistente e perturbadora) que ocorrem sem motivação evidente e de forma velada, sendo adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), dentro de uma relação desigual de poder. Esse fenômeno se manifesta sutilmente, sob a forma de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e agressões físicas” (pg. 62).

A violência tem se configurado como um dos maiores problemas da sociedade contemporânea. Isso não quer dizer que ela não existia no passado, ou que naquele tempo ela não recebia a devida atenção, porém, atualmente, representa um dos assuntos mais abordados em jornais e revistas, e mais exibidos em programas de rádio e televisão. Assim, “cenas de assaltos, guerras, seqüestros, ofensas, brigas, atos de vandalismo e crimes já se tornaram naturais em muitos países, sociedades e regiões, não importando mais o ambiente [...], a idade [...], o sexo, as condições sociais [...], psicológicas e físicas [...] das pessoas” (BOTELHO e SOUSA, 2007, pg. 59).

Dessa maneira, podemos compreender a violência como um “mal a ser entendido sob uma ótica multifatorial” (BOTELHO e SOUSA, 2007, pg. 59), que deve ser analisado por profissionais de áreas distintas, como psicólogos, sociólogos, filósofos e, também, os professores. As manifestações em âmbito escolar devem ser reconhecidas e aceitas, visto que “trata-se de um problema mundial, sendo encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrito a nenhuma instituição: primária ou secundária, pública ou privada; rural ou urbana; católica, metodista, evangélica, espírita ou demais religiões” (BOTELHO e SOUSA, 2007, pg. 59).

Nesse ínterim, Oliveira e Votre (2006) citam que o *Bullying* representa “a forma mais primária de violência, que pode manifestar-se por palavras, gestos e ações, e tem na linguagem gestual e verbal sua concretização mais comum, pois geralmente começa pela chacota e humilhação verbal, podendo ou não vir acompanhada de ações que discriminam e atemorizam” (pg. 174). Ela representa um perigo constante na sociedade atual, e em especial no ambiente escolar.

2.4.2 O *Bullying* Nas Escolas

Com relação a esse ambiente, Oliveira e Votre (2006) destacam que, nele, esse acontecimento, para os alunos, “não é visto como algo alarmante, pois os autores da molestação alegam que estão apenas brincando” (pg. 176). E quanto aos educadores e gestores da escola, o *Bullying* apresenta-se de uma maneira quase imperceptível, visto que as ações se dão longe dos seus olhos e ouvidos, em ambientes nos quais a vítima está sozinha, desprotegida e sem recursos para se defender dos seus agressores.

Botelho e Souza (2007) trazem um levantamento realizado pela ABRAPIA em 2002, e que foi descrito por Lopes Neto e Saavedra (2003). Nele, 5.482 estudantes de 5ª a 8ª séries, de 10 escolas municipais do RJ foram analisados, e desses, 16,9% foram alvos de *Bullying*. Já 12,7% dos alunos caracterizavam-se como autores, enquanto que 10,9% foram, ao mesmo tempo, alvo e autores. Por fim, 57,5% dos analisados apresentavam-se como testemunhas dessas manifestações.

2.4.3 Classificações dos Alunos Quanto ao Envolvimento Com o *Bullying*

Os alunos que se envolvem com o *Bullying* podem ser classificados em quatro categorias: alvos (vítimas), autores (agressores), alvos/autores (vítimas agressoras) e testemunhas (espectadores).

O primeiro diz respeito aos alunos a quem as manifestações de *Bullying* são dirigidas. “São, geralmente, pouco sociáveis, inseguros e têm problemas para se adequar a grupos de alunos” (BOTELHO e SOUZA, 2007, pg. 62). Esses alunos apresentam características físicas que diferem dos padrões de normalidade (são magros, gordos, altos, baixos, etc.) e o baixo rendimento nas atividades propostas durante as aulas de Educação Física ao mesmo tempo em que interfere negativamente na sua auto-estima, fortalece a intensidade das manifestações que a eles são dirigidas.

A segunda categoria refere-se aos alunos autores, os quais são os responsáveis por praticar o *Bullying*. Sentem-se superiores aos seus colegas por serem mais fortes, habilidosos, ou por obterem melhores resultados na prática das atividades. Isso lhes confere a sensação de poder absoluto, de total liberdade para fazer o que bem entendem, inclusive denegrir os seus colegas.

Já os alunos alvos/autores são aqueles que ora sofrem e ora praticam *Bullying*. “Habitualmente, esses alunos, que passaram por situações de sofrimento na escola, tendem a encontrar indivíduos mais vulneráveis que eles para transferir as agressões sofridas” (FANTE, 2005, PROGRAMA, 2005 *apud* BOTELHO e SOUZA, 2007, pg. 63).

Por fim, têm-se os alunos testemunhas, os quais apenas convivem em ambientes onde o *Bullying* acontece. Em geral, eles optam por se calar, em razão do temor de se tornar as “próximas vítimas”. A preocupação que se tem com esses

alunos relaciona-se ao rendimento escolar dos mesmos, que pode vir a decair, pois, em alguns casos, a escola torna-se, para eles, um local inseguro.

2.4.4 Conseqüências do *Bullying*

As conseqüências desse fenômeno variam de acordo com as categorias em que os envolvidos estão classificados. Logicamente que todas são negativas e merecem ser consideradas, porém, algumas deixam marcas muito mais profundas que as outras, exigindo uma maior atenção de todos aqueles que, de alguma maneira, possam intervir.

Os alunos “alvos”, por exemplo, “ficam amedrontados, estressados e com um quadro de baixa auto-estima, capacidade mínima de auto-aceitação e auto-expressão, podendo até desenvolver doenças de origem psicossomática. Muitos alunos passam a ter baixo desempenho escolar, resistem ou recusam-se a ir para a escola, simulando doenças” (BOTELHO e SOUZA, 2007, pg. 64-65). Inevitavelmente, nesses casos, os alunos acabam trocando de colégio com uma freqüência considerável, ou, em alguns casos, abandonando os estudos. E, na idade adulta, esses problemas podem causar dificuldades de adaptação ao ambiente de trabalho.

Já os “autores” têm uma grande probabilidade de tornarem-se adultos violentos, os quais, em alguns casos, podem cometer crimes diversos ou atitudes delinqüentes. E os alunos “testemunhas”, por viver em um ambiente nocivo e inseguro, podem sentir-se intimidados, com suas possibilidades de progressão enquanto aluno influenciando-se negativamente.

Como podemos perceber, todos os que se envolvem tem grandes chances de se prejudicar. Por mais que as intensidades das conseqüências sejam diferenciadas, todas acabam por trazer danos aqueles que se envolvem com o *Bullying*. Inúmeros são os relatos de manifestações dirigidas a certos alunos que tem como palco as aulas de Educação Física. E os jogos e as brincadeiras, situações em que, na maioria das vezes, reina a alegria e o bem estar, conduzindo os que jogam ou brincam ao riso e ao prazer, acabam por representar momentos nos quais os alunos que não se enquadram dentro dos padrões de normalidade sejam motivos de

chacota, provocação e escárnio, acontecimentos que muitas vezes ocorrem longe do professor, mas que em outras, é ignorado por este.

3. METODOLOGIA

Passado o momento de apresentação e conceituação de alguns termos pertinentes ao trabalho, buscou-se investigar com alunos de 7^o e 8^a séries do ensino fundamental se o que foi problematizado por este trabalho verifica-se na prática.

Para isso, optou-se por um estudo tanto qualitativo como quantitativo, a partir da aplicação de um questionário estruturado, o qual tem por característica o fato de as perguntas, previamente estabelecidas, obedecerem a uma seqüência padronizada. A escolha por esse método se deu, entre outros, pela possibilidade de abordar os entrevistados uma única vez, e pela necessidade de obter os mesmos tipos de informações dos mesmos.

Dessa maneira, o processo de aplicação da entrevista torna-se sistematizado, o que oferece maior consistência na obtenção dos dados, e favorece nas suas análises posteriores.

3.1 POPULAÇÃO

Foram entrevistados 49 alunos de 7^a e 8^a séries do ensino fundamental, de uma escola da rede privada do município de São José dos Pinhais-PR. Esta instituição autorizou por escrito que a aplicação do questionário fosse feita com os alunos.

Quanto a eles, eram 30 alunas do sexo feminino, e 19 alunos do sexo masculino. A média de idade era de 13 anos e 4 meses para as meninas e 13 anos e 7 meses para os meninos.

3.2 PROCEDIMENTOS

Tal questionário foi desenvolvido pelo autor deste trabalho, contando com a colaboração de seu orientador. Posteriormente, foi validado por dois professores universitários. Ele pode ser considerado um questionário do tipo misto, visto que era composto por 11 perguntas, sendo 10 de respostas fechadas e uma de resposta aberta. Nas perguntas que exigiam respostas fechadas, com exceção às questões 7

e 10, foi disponibilizado um espaço logo abaixo, no qual os alunos justificariam, com suas próprias palavras, a resposta assinalada.

Com relação a essas questões, Amaro *et al* (2004/2005) alega que as de respostas fechadas são aquelas “nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas) que mais se adéqua à sua opinião” (pg. 04). Já as abertas permitem “ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo, deste modo, a liberdade de expressão” (pg. 04).

A aplicação desse questionário se deu entre os dias 19 e 23 de Outubro de 2009, antes da aula de Educação Física das turmas em questão. Os alunos foram reunidos, a eles foi explicado em que consistiam tais perguntas e, após isso, eles responderam-nas. Convém destacar que o autor deste trabalho esteve presente enquanto os alunos respondiam tais questões. Dessa maneira, em alguns momentos ele era solicitado, para esclarecer algo que, porventura, não tivesse sido compreendido pelos alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O questionário aplicado aos alunos é composto por 11 questões, das quais 10 são de respostas fechadas e uma é de resposta aberta. Em nove delas foi disponibilizado um espaço no qual a pessoa que estava respondendo poderia justificar a sua resposta de forma dissertativa (ver Anexo).

Os resultados das 10 questões de respostas fechadas serão apresentados em forma de tabelas, comparando as respostas masculinas com as femininas. Somente a última questão, a de número 11, não será exposta dessa forma, visto que ela foi respondida de forma dissertativa pelos alunos.

A primeira delas (ver Tabela 1) dizia respeito sobre como era o relacionamento dos alunos com os seus colegas de classe, enfatizando, nesse primeiro momento, os aspectos gerais, ou seja, procurou-se questionar como os alunos consideravam o relacionamento com os seus colegas de uma forma geral.

Tabela 1 Relação com colegas de classe

	Boa Sempre	Boa Às Vezes	Boa Raramente	Média Sempre	Média Às Vezes
Masculino	(9) 47,37%	(7) 36,85%	-	(1) 5,26%	(2) 10,52%
Feminino	(13) 43,33%	(6) 20%	(1) 3,33%	(4) 13,33%	(6) 20%

Como é possível observar, um percentual maior de alunos do sexo masculino que do feminino considerou o relacionamento com os colegas de classe como sendo bom na maioria das vezes. Isso também aconteceu com relação ao segundo item, no qual os alunos alegaram que a relação era boa somente às vezes. Algumas justificativas para isso foram dadas pelos próprios alunos, como, por exemplo, a alegação de que “*não me dou bem com todos*”, ou “*converso com poucos colegas*”. Isso pode demonstrar o que foi citado por um aluno, o qual disse que, em sua turma, existem muitas “*panelinhas*”, ou seja, grupos formados por alunos que compactuam de alguma afinidade. Estes acabam optando por se relacionar somente com tais

colegas, não abrindo espaços para novas amizades, o que pode vir a prejudicar o relacionamento deles com o grande grupo, isto é, a turma da qual fazem parte.

O mesmo termo “panelinha” foi mencionado pelas meninas, as quais destacam que, em virtude dela, “*falta afinidade com os colegas*”, fato que torna difícil “*encontrar amigos sinceros*”. Entretanto, as justificativas fornecidas por elas oferecem mais elementos a ser considerados em comparação com as justificativas masculinas, como, por exemplo, o relato de quatro alunas, as quais destacaram já ter brigado com outras colegas. Entre os meninos somente um havia alegado isso como justificativa para o nível de relacionamento que ele desenvolvia com os seus colegas. Nesse contexto, outras duas alunas responderam algo semelhante, quando destacaram que “*sempre ocorrem desentendimentos*”.

Ou seja, as meninas parecem dar maior destaque para as brigas e os desentendimentos com os/as colegas que os meninos. Como dito acima, somente um aluno relacionou o nível e a frequência do seu relacionamento com os colegas a esses acontecimentos. É possível notar, então, que a relação geral entre os alunos é qualificada, pela maioria, como boa. Contudo, as “panelinhas” parecem ser um empecilho para que tal frequência de relacionamento não seja compartilhada por todos. Em virtude delas vê-se restringida a relação entre os alunos, fato que faz com que os amigos sejam em pequenos números, ou que a amizade com os colegas não seja estável, como foi mencionado por outra aluna.

A segunda questão (ver Tabela 2) era semelhante a essa, porém, questionava como os alunos consideravam o relacionamento com os colegas nas aulas de Educação Física.

Tabela 2 Relação com colegas de classe nas aulas de Educação Física

	Boa Sempre	Boa Às Vezes	Média Às Vezes	Média Raramente
Masculino	(13) 68,42%	(5) 26,32%	(1) 5,26%	-
Feminino	(14) 46,66%	(12) 40%	(3) 10%	(1) 3,33%

Nesse item, intencionava-se analisar como era a relação entre os alunos durante as aulas de Educação Física, independente dos temas abordados, das atividades desenvolvidas e das situações nas quais eles se inseriam. Analisando as respostas masculinas, e comparando-as com as da questão anterior, é possível notar que o nível e a frequência do relacionamento aumentam. Ou seja, nas aulas de Educação Física os alunos se sentem melhor e mais envolvidos. É possível observar isso a partir de alguns relatos, como, por exemplo, o de um menino, o qual alega que *“nas aulas de Educação Física eu me dou bem com todos”*. Outra interessante justificativa também foi dada, destacando uma situação que, muito provavelmente, não estaria acontecendo nas aulas de outras matérias. Ao mencionar que *“meus colegas me ajudam”* e, por isso, alegar que o relacionamento com eles é bom sempre, um aluno destaca e evidencia a cooperação, o companheirismo e o espírito de equipe, que talvez a todo o momento estejam presentes na relação com seus colegas, mas que somente nas aulas de Educação Física venha à tona. Seria essa aula, então, o momento propício para esses sentimentos se externarem, ou, quem sabe, sejam as atividades desenvolvidas ou o ambiente criado pelo professor o responsável por fazer com tais acontecimentos de ajuda, cooperação e estímulo se façam presente.

Observação semelhante pode ser feita ao analisar as respostas e justificativas dadas pelas meninas. Diversos relatos fornecem subsídios para alegar que as aulas de Educação Física oferecem um momento de descontração, alegria e divertimento para os alunos que delas participam. Podemos citar, por exemplo, a resposta dada por uma aluna, a qual relata que *“na aula de Educação Física todo mundo é criança”*. Ou seja, essas aulas oferecem a possibilidade de diversão para os envolvidos, destacando, nesse ínterim, outro relato, o qual destaca que essa aula é a *“mais descontraída que temos”*.

Dessa maneira, é possível identificar uma característica importante que acompanha a Educação Física enquanto disciplina escolar: a recreação. Esse termo já aparecia na LDB nº. 5.692/71 como parte do programa para ela, mas, ao longo dos anos, e principalmente a partir da década de 90, tal elemento perdeu um pouco o seu espaço, em virtude da utilização quase que massiva do esporte como componente principal das aulas de Educação Física.

Voltando a analisar as respostas femininas para a segunda questão, pode-se notar que o percentual de alunas que considera a aula boa somente às vezes é superior ao de alunos. Uma das justificativas dadas foi idêntica à principal citada por elas na questão anterior. As brigas que eventualmente ocorrem tornam a aula desagradável em alguns momentos, fazendo com que a alegria e a descontração vivenciada pela maioria não seja compartilhada por todos. Outro argumento interessante foi “às vezes não quero praticar atividade física”. Essa situação não é novidade nas aulas de Educação Física, e inúmeros fatos podem contribuir para isso. Talvez esse seja um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes, portanto, cabe a eles propor atividades e desenvolver estratégias que envolvam o maior número possível de alunos, fazendo com que aqueles que, por alguns motivos, não queiram participar da aula, achem-na atraente e comecem a desenvolver o interesse e o gosto por estar envolvidos nela.

A questão três (ver Tabela 3) também questionava os alunos sobre como era o relacionamento que eles desenvolviam com os colegas nas aulas de Educação Física. Mas, dessa vez, especificava-se o momento, ou seja, perguntou qual nível e com que frequência era a relação entre os alunos durante as aulas, mas quando eles estavam participando de algum jogo ou brincadeira proposta pelo professor.

Tabela 3 Relação com colegas de classe nas aulas de Educação Física durante um jogo ou uma brincadeira

	Boa Sempre	Boa Às Vezes	Média Sempre	Média Às Vezes	Ruim Às Vezes
Masculino	(10) 52,64%	(6) 31,58%	(2) 10,52%	(1) 5,26%	-
Feminino	(14) 46,66%	(6) 20%	(4) 13,33%	(5) 16,66%	(1) 3,33%

Se compararmos essa questão com a anterior, que também dizia respeito ao relacionamento nas aulas de Educação Física, podemos notar que diminuiu o percentual de alunos do sexo masculino que alegam ter sempre um bom relacionamento com os seus colegas. Porém, ainda assim dois alunos destacaram

algumas importantes características dos jogos. Ao alegar que “os jogos nos unem” eles evidenciam a união, uma das características e dos objetivos primordiais deles.

Porém, a partir das respostas masculinas nota-se que a prática dos jogos e das brincadeiras também faz emergir alguns outros aspectos. Dois alunos mencionaram que “ficamos nervosos e brigamos”. A justificativa para isso pode ser encontrada na argumentação de outro, quando ele menciona que “gosto de mandar e ganhar”. Ou seja, pode-se identificar aqui um elemento também citado por um menino, quando ele afirma que “sou competitivo”. A competição, ou a competitividade, parece ser algo que vem à tona quando os meninos participam de um jogo ou de uma brincadeira.

No que diz respeito às meninas, manteve-se o percentual das que consideram o relacionamento bom sempre, com algumas justificativas para isso sendo dadas por duas alunas, as quais alegaram “adorar jogos”. Contudo, reduziu-se pela metade o percentual daquelas que alegam ter um bom relacionamento às vezes.

As justificativas para isso, no entanto, são semelhantes à questão principal apresentada pelos meninos. A competitividade também aparece como um problema, visto que, por causa dela, alguns alunos “não sabem brincar”, ou, então, “se irritam e acabam com a diversão do outro”, de acordo com outras duas meninas.

Um número razoável de respostas indicou que o relacionamento seria médio, seja ele sempre ou às vezes. Alguns argumentos para isso também foram dados, destacando, dessa vez, que “alunos desinteressados atrapalham”, ou, então, que “muitos praticam só para ganhar nota”. Outras justificativas evidenciaram questões que não haviam sido destacadas antes, como uma aluna manifestando-se achar os jogos chatos, e outra alegando “sentir vergonha de se soltar na frente dos outros”.

A quarta pergunta (Ver Tabela 4) questionava se os alunos gostam ou não de participar dos jogos e das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física.

Tabela 4 Se os alunos gostam ou não de participar dos jogos e das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física

	Sim	Não	Um Pouco
Masculino	(18) 94,74%	-	(1) 5,26%
Feminino	(20) 66,66%	(2) 6,66%	(8) 26,66%

Como é possível observar, a maioria dos meninos respondeu que gosta de participar dos jogos e das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física. Como justificativa, mencionam alguns elementos que servem, ao mesmo tempo, como objetivos e características dos jogos. Um dos alunos, por exemplo, alega que eles representam *“a hora em que nos unimos”*. Já outro destaca que, com eles, *“as aulas ficam mais dinâmicas”*. A diversão e a interatividade promovida por esses recursos didáticos também foram destacadas, enfatizando, dessa maneira, os benefícios que a abordagem desses recursos pode promover.

Já entre as meninas o percentual das que alegam gostar dos jogos e das brincadeiras foi inferior ao dos meninos, mas, nem por isso, reduzido. A união, destacada pelos meninos, foi igualmente mencionada por elas. Mas, além disso, observou-se, através das justificativas, que a postura e a atitude do docente influenciam positivamente no gostar ou não delas por essas atividades. Uma das meninas, por exemplo, alegou que *“a professora proporciona que todos consigam e queiram jogar”*, enquanto outra atribui à variedade de jogos e atividades propostas o seu gosto por tais atividades.

Ainda entre as meninas, percebe-se que um pequeno percentual alega não gostar de participar dos jogos e das brincadeiras, com a justificativa de *“não ter gosto por essas atividades”*. Já um percentual mais elevado respondeu que gosta de participar um pouco. As justificativas para esse quesito foram diversas, indo desde a alegação de que *“passo vergonha me exercitando”* até a constatação de que *“são chatos”*, ou, então, *“sem graça”*. Para finalizar, uma das respostas dadas mencionou o fato de alguns jogos e brincadeiras serem direcionados para homens. Infelizmente

não foram fornecidos mais dados que pudessem colaborar para a análise dessa resposta.

A pergunta número cinco (Ver Tabela 5) também se relacionava com a participação dos alunos nos jogos e nas brincadeiras, mas, dessa vez, questionava como eles se sentiam participando dessas atividades. Considerou-se nesse item uma maior possibilidade de respostas, visto que os alunos podiam assinalar duas opções ao mesmo tempo, isto é, eles poderiam, por exemplo, responder que se sentiam bem participando das atividades, mas que participavam delas somente porque era obrigatório.

Tabela 5 Como os alunos se sentem participando dos jogos e brincadeiras

	Muito Bem	Bem	Bem/Faço Porque é Obrigatório	Mal/Faço Porque é Obrigatório	Faço Porque é Obrigatório
Masculino	(14) 73,68%	(5) 26,32%	-	-	-
Feminino	(12) 40%	(14) 46,66%	(2) 6,66%	(1) 3,33%	(1) 3,33%

Todos os alunos do sexo masculino responderam se sentir muito bem ou somente bem participando dos jogos e das brincadeiras. Ou seja, a participação deles em tais atividades não parece provocar sentimentos negativos. E a obrigatoriedade da participação também não parece ser fator determinante para eles.

As justificativas destacaram, entre outros, o fato de os alunos gostarem de “se exercitar”, ou, então, fazerem “*atividade física enquanto me divirto*”. Isto é, tais afirmações sugerem que os jogos e as brincadeiras podem, quem sabe, atuar, também, como um meio, e não somente como um fim. Ou seja, Brougere (1999) *apud* Maia *et all* (2007) afirma que o jogo é um fim em si mesmo para o aluno, “porém, para os educadores, deve ser um meio, pois o jogo educativo é aquele em que a criança age, aprende e educa-se sem o saber, por meios de exercícios que recreiam, preparando o esforço do trabalho propriamente dito, ou seja, trata-se de conciliar a criança e a educação, de maneira que o jogo cumpra seu papel educativo” (pg. 127). Isto é, o referido autor, mesmo especificando a sua teoria às

crianças, dá a entender que podemos utilizar o jogo e/ou a brincadeira como recursos pedagógicos não visando somente os benefícios que tais elementos podem fornecer aos envolvidos, isto é, atuando como “fim”. Mas quando alguns alunos citam que enquanto jogam eles se exercitam, ou praticam atividade física, pode-se pensar na idéia de utilizar o jogo e a brincadeira como recurso para justamente fazer os alunos se mover, se exercitar, praticar uma atividade física. Seriam utilizados, então, como um meio para atingir determinados objetivos.

A mesma idéia pode ser ampliada para a esfera feminina, pois, quando se analisa as respostas dadas por elas, constatasse que duas meninas responderam que participar dos jogos e das brincadeiras é o “*mais perto que eu chego de fazer uma atividade física*”. Contudo, analisando as respostas dadas por elas, vê-se que reduziu drasticamente o número de meninas que dizem se sentir muito bem quando se envolvem em um jogo ou uma brincadeira. Como conseqüência, surgiram respostas nas quais se vê condicionada a participação das alunas à obrigatoriedade da aula. Como justificativas para isso elas respondem que “*às vezes não estou a fim de participar*”, ou, então, jogos e brincadeiras “*são chatos*”.

A próxima pergunta (Ver Tabela 6) trazia junto de si, pela primeira vez até aqui, o termo “discriminação”. Questionava se em algum momento os alunos já haviam sofrido alguma forma de discriminação durante um jogo ou uma brincadeira executada nas aulas de Educação Física.

Tabela 6 Se os alunos já haviam sofrido discriminação durante um jogo ou uma brincadeira realizada nas aulas de Educação Física

	Sim	Não
Masculino	(2) 10,52%	(17) 89,48%
Feminino	(4) 13,33%	(26) 86,66%

Dessa vez, os percentuais foram semelhantes entre os sexos. Poucos alunos responderam já ter se sentido discriminados durante um jogo ou uma brincadeira.

No caso dos meninos, o tipo de discriminação que eles sofreram estava relacionado basicamente ao desempenho esportivo – “*que eu não sei jogar*” – ou ao aspecto físico – “*pela minha altura*”. Já para as meninas, o mesmo padrão discriminatório se repetiu, visto que uma delas alegou ter sido discriminada em virtude de “*não saber jogar*”, enquanto outras duas destacaram que o motivo estava relacionado ao biotipo do corpo – “*pela minha altura e pernas longas*” – e pelo peso. Uma delas também destacou que, no seu caso, chamavam-na de “*burra e lerda*”.

Na questão seguinte (Ver Tabela 7) perguntou-se aos alunos se eles já haviam se sentido excluídos da prática de algum jogo ou brincadeira. Consideraram-se, nesse item, três possibilidades para a resposta “sim”, ou seja, o aluno poderia responder ter se sentido excluído sempre, às vezes ou raramente.

Tabela 7 Se os alunos já haviam se sentido excluído de um jogo ou uma brincadeira realizada nas aulas de Educação Física

	Sim/Sempre	Sim/Às Vezes	Sim/Raramente	Não
Masculino	(1) 5,26%	-	-	(18) 94,74%
Feminino	(1) 3,33%	(4) 13,33%	(6) 20%	(19) 63,33%

Assim como na questão anterior, poucos alunos do sexo masculino alegaram já ter se sentido excluído de um jogo ou de uma brincadeira. Em comparação, um maior número de meninas respondeu já ter vivenciado uma situação desse tipo.

Um dos momentos que mais representa situações de exclusão para os alunos é na hora de escolher as equipes. Normalmente, são selecionados dois alunos, e estes vão alternando na escolha dos colegas que irão compor os seus times. Zoboli e Lamar (s/d) destacam que, normalmente, na hora de escolher os colegas, são priorizados aquele que desempenham com mais destreza o jogo ou a brincadeira em questão. “Quanta eliminação na hora de selecionar um time entre os próprios alunos, pois ninguém quer o “menos apto” física ou tecnicamente para aquele jogo” (pg. 02) Para complementar, os autores destacam que, em virtude de acontecimentos dessa

natureza, as aulas de Educação Física passam a criar situações onde os alunos mais capazes tornam-se detentores do poder.

O que poderia ser feito, nesse caso, é, por exemplo, o professor selecionar justamente aqueles dois alunos que sempre ficam por último a ser escolhidos para passarem a executar o papel de escolhedores. Ou, então, o próprio professor ser o responsável por montar as equipes, prestando atenção com os alunos que normalmente ficam por último na hora de serem escolhidos.

Outro momento em que a atuação do docente se faz necessária é exatamente durante a prática da atividade proposta. Se ele incitar a competitividade, dando ênfase, por exemplo, na contagem de pontos ou no “quem está ganhando”, os alunos imediatamente entenderão que o mais importante naquele momento é simplesmente o resultado final. Assim, ficarão de lado inúmeros aspectos que, na verdade, deveriam ser os principais a permear o contexto da atividade, como a interação, a cooperação, o espírito de equipe e todas as outras possibilidades de ensino e desenvolvimento que a utilização dos jogos e das brincadeiras pode oferecer.

Na oitava pergunta (Ver Tabela 8) foram envolvidos os termos discriminação e exclusão. Dessa vez, os alunos deveriam responder se já haviam presenciado uma situação de discriminação e exclusão contra algum colega durante um jogo ou uma brincadeira nas aulas de Educação Física. Nessa questão os alunos deveriam descrever, caso a resposta fosse sim, como o aluno e o professor reagiram frente a tais acontecimentos.

Tabela 8 Se os alunos já haviam presenciado uma situação de discriminação ou exclusão contra algum colega durante um jogo ou uma brincadeira durante as aulas de Educação Física

	Sim	Não
Masculino	(3) 15,79%	(16) 84,21%
Feminino	(13) 43,33%	(17) 56,66%

Se comparada às duas últimas questões, pode-se observar que o percentual de meninos que responderam já ter presenciado alguma situação de discriminação ou exclusão foi ligeiramente superior. E as justificativas dadas por eles descreveram que, em um dos casos, o aluno “ficou excluído na hora de escolher o time”, enquanto que o outro foi “discriminado por ser gordo”. Já o professor ou “não viu”, no primeiro item ou “nada fez”, no segundo.

Já entre as meninas, o percentual das que responderam já ter presenciado alguma situação discriminatória ou excludente foi elevado. Aproximou-se do percentual da questão anterior, que se referia à exclusão, mas superou, em muito, o da questão que dizia respeito à discriminação.

As justificativas dadas por elas oferecem inúmeras situações a ser consideradas. Inicialmente, analisar-se-á a reação dos alunos, para posteriormente a dos professores. Quatro delas alegaram que os alunos ficaram magoados. Em duas o sentimento descrito foi de tristeza e em uma a aluna alegou que o aluno que sofreu a discriminação ou a exclusão teria se sentido envergonhado.

Com relação a isso, Zoboli e Lamar (s/d) destacam que “no dia-a-dia de nossas escolas, percebemos um grande número de alunos com dificuldades de lidar com o próprio corpo. Não são raros os alunos que se envergonham com sua auto-imagem corporal. O gordinho, o baixinho, o vesgo, o manco, o narigudo, o de cor e tantos outros são vítimas de ridicularização dos companheiros, passando muitas vezes pela rejeição dentro do seu próprio grupo” (pg. 02). E a ocorrência de situações como essas nas aulas de Educação Física pode ser justificada, entre outros, por Oliveira e Votre (2006) quando eles alegam que “sentir-se rejeitado nas aulas de Educação Física é facilmente explicável, pois a disciplina, até bem pouco tempo (e até hoje) se pautava por um modelo reducionista em que o corpo, a aptidão física e o desempenho eram os objetivos mais importantes” (pg. 182).

Com relação à atitude dos professores, quatro alunas mencionaram que eles não viram quando a situação de discriminação ou exclusão ocorreu. Em outras quatro respostas notou-se o oposto, ou seja, de acordo com as alunas, o professor não só teria observado a manifestação desses comportamentos como, também, conversado com o aluno vitimado por eles. E em duas respostas a atitude tomada por ele foi a de chamar a atenção de quem havia discriminado ou excluído algum colega. Outras atuações do docente também foram descritas, como a de um que

“mandou o aluno para a diretoria” e de outro que, ao invés de punir o agressor, procurou auxiliar o agredido, “colocando-o num time”.

O termo *Bullying* apareceu pela primeira vez no questionário na questão número nove (Ver Tabela 9), quando foi perguntado aos alunos se eles já haviam tido algum conhecimento anterior sobre ele.

Tabela 9 Se os alunos já tinham algum conhecimento anterior sobre o *Bullying*

	Sim	Não
Masculino	(9) 47,36%	(10) 52,64%
Feminino	(13) 43,33%	(17) 56,66%

Nessa questão os percentuais entre os sexos masculino e feminino foram aproximados. Mostra que o termo *Bullying*, ainda que relativamente novo, já foi abordado em algum momento da vida letiva dos alunos.

Quanto às justificativas, três meninos responderam que, para eles, *Bullying* é um “ato de discriminar”. Já um deles respondeu que é “preconceito contra negros”. Porém, uma resposta foi a que mais gerou curiosidade. Um dos alunos alegou ter em casa o jogo denominado “Bully”. Desconhecia-se, até então, a existência desse jogo, e sobre o que ele tratava.

Porém, buscou-se conhecê-lo e, surpreendentemente, constatou-se que se trata de um jogo eletrônico no qual um adolescente norte-americano entra em uma nova escola, e lá começa a ter problemas com os colegas. “Bully retrata, fundamentalmente, situações ditadas pela violência, provocação, corrupção, humilhação e professores inescrupulosos, nocivo à formação de crianças e adolescentes e ao público em geral” (GRECELLÉ, 2008).

Porém, o Ministério Público do estado do Rio Grande do Sul proibiu, através de uma liminar do ano de 2008, a importação, distribuição e comercialização desse jogo, além de determinar que os sites onde ele é comercializado suspendam os anúncios e as vendas dele. O promotor Alcindo Luz Bastos Filho descreve-o como “um jogo que estimula situações de violência. Uma inversão de valores. Pontua mais

aquele que é o pior na escola” (GUICHARD, 2008). O mesmo promotor alegou que a proibição foi estendida a todo o território nacional, em virtude dos malefícios que tal jogo poderia causar aos seus jogadores.

Já as conceituações apresentadas pelas meninas foram semelhantes. Para elas, o *Bullying* é entendido como “violência em geral”, “preconceito”, “discriminação”, “discriminação racial”, “apelidos e ofensas” e “exclusão”. Algumas também mencionaram de que forma tiveram contato com esse termo, como, por exemplo, “trabalhos de escola” e por terem visto na televisão.

A pergunta número 10 (Ver Tabela 10) questionava se os alunos já haviam se envolvido em alguma situação de *Bullying* durante um jogo ou uma brincadeira realizada nas aulas de Educação Física. Foram consideradas duas possibilidades de respostas, sim e não. Porém, caso a resposta fosse afirmativa, deveria ser assinalado de que maneira o aluno havia se envolvido, se como autor, alvo ou ambos.

Tabela 10 Se os alunos já haviam se envolvido em alguma situação de *Bullying* durante um jogo ou uma brincadeira nas aulas de Educação Física

	Sim/Alvo	Sim/Autor	Sim/Alvo e Autor	Não
Masculino	-	(1) 5,26%	(2) 10,52%	(16) 84,22%
Feminino	(1) 3,33%	(4) 13,33%	(2) 6,66%	(23) 76,66%

Nessa questão, diferentemente das anteriores, não foi disponibilizado um espaço no qual os alunos poderiam justificar as suas respostas. Assim, a análise delas basear-se-á somente em torno dos itens apresentados acima. A classificação dos alunos quanto ao grau de envolvimento no *Bullying* foi feita na Revisão de Literatura.

Pode-se observar que um percentual superior de meninas afirmou ter atuado como autor de *Bullying* durante um jogo ou uma brincadeira.

Dentro do contexto do *Bullying*, Botelho e Souza (2007) destacam que os alunos que se enquadram como autores “têm grande probabilidade de se tornarem adultos com comportamentos anti-sociais e violentos” (pg. 65). Tais alunos exigem atenção especial tanto da escola quanto dos professores. Nesse contexto, convém destacar uma iniciativa da Assembléia Legislativa do estado de Pernambuco, a qual, por meio da Lei Extraordinária nº 1288 de 2009, decreta, no artigo 1º, que “as escolas públicas e privadas da educação básica do Estado de Pernambuco deverão incluir em seu projeto pedagógico medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate ao *Bullying* escolar. No artigo 2º ficou descrita a concepção adotada por eles para conceituar o termo, como sendo a “prática de atos de violência física ou psicológica, de modo intencional e repetitivo, exercida por indivíduo ou grupos de indivíduos, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de constranger, intimidar, agredir, causar dor, angústia ou humilhação à vítima”.

No artigo 3º foram expostos os objetivos a ser atingidos com tal determinação:

- I – Conscientizar a comunidade escolar sobre o conceito de *Bullying*, sua abrangência e a necessidade de medidas de prevenção, diagnose e combate;
- II – Prevenir, diagnosticar e combater a prática do *Bullying* nas escolas;
- III – Capacitar docentes, equipe pedagógica e servidores da escola para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;
- IV – Orientar os envolvidos em situação de *Bullying*, visando à recuperação da auto-estima, do desenvolvimento psicossocial e da convivência harmônica no ambiente escolar e social;
- V – Envolver a família no processo de construção da cultura de paz nas unidades escolares e perante a sociedade.

O deputado Alberto Feitosa foi quem assinou o documento, com a justificativa de que “a prática do *Bullying* é uma realidade vivenciada pelas famílias, até porque as denúncias de tal prática já chegaram ao Ministério Público de todas as entidades federativas do nosso Brasil (...)” Por isso, “diversos especialistas da área de ensino já demonstram a necessidade de abordar o tema com discussões envolvendo não apenas os discentes e docentes, mas a sociedade como um todo, inserindo nesse contexto principalmente à família, a qual tem a incumbência de identificar e

denunciar essa prática repudiada por todos nós, causando sofrimento em nossas crianças e adolescentes”.

Esta iniciativa do governo Pernambucano serve como exemplo a ser seguido pelos outros estados e municípios. Ainda que para muitos o *Bullying* seja algo novo, a sua incidência, sob as mais variadas formas, é observada com grande frequência tanto no contexto geral da escola quanto nas aulas de Educação Física.

A última questão diferia de todas as anteriores por não ser fechada, mas sim aberta, isto é, exigia que os alunos respondessem-na discursivamente, apresentando a sua opinião com relação ao que foi perguntado. Foi questionado o que eles gostariam que mudasse nas aulas de Educação Física quando fossem participar de um jogo ou de uma brincadeira.

A maior parte dos alunos alegou que gostaria de contar com “*maior participação dos colegas*”, enquanto outros solicitaram que fossem feitas mais brincadeiras. Também foi feito um pedido de que “*as brincadeiras fossem mais sérias*” e fosse ofertada uma “*maior variedade de jogos*”. O espírito democrático também foi exigido, visto que uma das solicitações era de que “*todos pudessem dar as suas opiniões*”.

Já entre as meninas o maior número de respostas alegou o mesmo que grande parte dos meninos, ou seja, poder contar com a “*participação de todos*” durante a prática de algum jogo ou brincadeira. Porém, em segundo lugar surgiu uma solicitação que de certa forma compactuou com alguns resultados já apresentados neste trabalho. Diversas alunas solicitaram “*mais esportes e menos brincadeiras*”. Como foi apresentado anteriormente, a partir da aplicação desse questionário pôde-se constatar que as manifestações de discriminação e exclusão parecem atingir muito mais as meninas que os meninos, enquanto todos praticam um jogo ou uma brincadeira. Uma das solicitações, inclusive, era mais incisiva. A aluna que respondeu pediu “*menos agressividade por parte dos colegas*”. Dessa forma, torna-se compreensível o fato de algumas solicitações dadas por elas serem no sentido de minimizar a utilização destas atividades lúdicas e de maximizar o uso do esporte.

Também foi destacada como sugestão uma atitude a ser tomada pelo professor, isto é, ele sendo o responsável por fazer a divisão das equipes. Outra possibilidade de divisão proposta foi entre meninos e meninas, ou seja, cada sexo

faria aula em um momento diferente do outro. Por fim, em menor proporção, algumas alunas pediram “*mais brincadeiras*”, enquanto que, para outras, “*as brincadeiras são muito infantis*”.

5. CONCLUSÕES

Passado o momento de análise e discussão dos resultados obtidos através do questionário, pode-se chegar a algumas conclusões com relação a eles.

Em um primeiro momento, e usando como referência as questões número um e dois, conclui-se que, durante as aulas de Educação Física, o relacionamento entre os alunos é considerado, tanto pelos meninos quanto pelas meninas, melhor que o relacionamento tido entre eles em um âmbito generalizado, como por exemplo, durante as outras aulas. Isto é, alguns alunos alegaram que, normalmente, não costumam conversar com todos os colegas. Já nas aulas de Educação Física isso não ocorre. Nelas, eles se relacionam e interagem melhor entre si, e esses acontecimentos os aproximam mais, fazendo com que aqueles que, por exemplo, sentam-se distantes um do outro na sala de aula, possam, agora, se comunicar.

Outra situação destacada e que possibilitou concluir que a relação entre os alunos nas aulas de Educação Física é melhor que em outros momentos foi quando um menino respondeu que nelas os seus colegas o ajudam. Pode-se perceber, então, que não só a interação e o contato dos alunos são potencializados durante as aulas de Educação Física, mas que elas servem, também, como momento propício para a manifestação de acontecimentos de ajuda, cooperação e estímulo, como esse que foi descrito.

Outro elemento citado tanto pelos meninos quanto pelas meninas foi que nas aulas em sala as “panelinhas” aparecem como um entrave para o melhor relacionamento entre eles. Essas “panelas” surgem quando alguns alunos se unem a outros por possuírem alguma afinidade entre si. Mas essa união acaba, na maioria das vezes, fazendo com que eles não se relacionem com todos os colegas, restringindo-se somente aos integrantes do seu grupo. Porém, tal situação não seria tão recorrente durante as aulas de Educação Física, justamente pelo fato de nelas os alunos terem a possibilidade de se relacionar com todos os colegas.

Porém, uma situação foi mencionada somente pelas meninas. As brigas que ocorrem durante as aulas de Educação Física foram as respostas dadas por algumas para justificar que o relacionamento com os colegas não é tão bom quanto poderia ser. Mas se forem analisadas as justificativas tanto da pergunta número um quanto da pergunta número dois, nota-se que as brigas e os desentendimentos não

são exclusividade das aulas de Educação Física, visto que, segundo elas, também ocorrem em outros momentos.

A pergunta número três assemelhava-se à de número dois, porém, ela era mais específica. Questionava os alunos sobre como era o relacionamento desenvolvido entre eles quando todos participavam de algum jogo ou brincadeira. E, a partir das respostas obtidas, é possível concluir que diminuiu o percentual de meninos que respondeu ter sempre um bom relacionamento com os seus colegas. Como justificativa para isso, foi mencionado o viés competitivo apresentado por eles enquanto participam de tais atividades. Um deles, inclusive, assumiu-se competitivo, enquanto outro alegou gostar de mandar e ganhar.

Já entre as meninas, se comparado à questão anterior, o percentual manteve-se igual. Porém, a mesma argumentação exposta pelos meninos verificou-se com elas. A competitividade também parece incomodá-las. Pode-se concluir, então, que tanto entre os meninos quanto entre as meninas ela mostra-se latente, e torna-se elemento de grande influência quando eles participam até mesmo dos jogos e das brincadeiras, atividades com as quais se objetivava, num primeiro momento, o oposto.

Maia *et al* (2007) destaca que “a sociedade moderna é baseada no consumo e orientada para a produtividade. Portanto, dentro desse contexto, muitas vezes o único caminho que surge é o da competição” (pg. 126). Porém, o agravante está no fato de “um dos locais em que tem sido presenciada essa maneira de viver é a escola, na qual, sem perceber, tem-se reforçado valores como: ser o melhor, colocar o foco no resultado (ganhar ou perder) e não no processo e na qualidade” (MAIA *et al*, 2007, pg. 126). Assim sendo, torna-se fácil compreender a lógica dessa situação. Se a sociedade em si é competitiva e a escola apenas reproduz esse aspecto, aqueles que fazem parte dela atuarão, muitas vezes sem perceber, como seres competitivos, para os quais somente a vitória interessa. E se eles se depararem com um jogo ou uma brincadeira na qual o viés competitivo apresenta-se de forma exacerbada, compreende-se com mais facilidade ainda os motivos que levaram uma atividade na qual se buscava oferecer aos alunos experiências ricas de união, cooperação, desenvolvimento e aprendizado a configurar-se de forma distorcida, não proporcionando os objetivos visados.

Nesse contexto, há que se considerar a atitude do professor. É imperativo analisar, por exemplo, o que o levou a escolher determinado jogo ou brincadeira, ou, então, quais fatores o influenciaram na escolha das regras que ditarão o andamento de tais atividades. Com relação a isso, Maia *et al* (2007) destaca que “pela sua função educativa, o professor de Educação Física tem o compromisso de difundir valores positivos para que seus alunos entendam que a verdadeira vitória não necessariamente depende da derrota dos outros” (pg. 126). Ou seja, “um grande desafio para o professor é modificar sua prática de ensino e cumprir seu papel de mediador, mostrando aos alunos que aquele é um espaço de aprendizagem. Não cabe mais aos profissionais de Educação Física ensinar a competitividade, a desunião, formação de grupos fechados...” (MAIA *et al*, 2007, pg. 130).

Teixeira (2006) também destacou a atitude do docente ao alegar que

“Uma forma de contornarmos esse problema seria, ao planejar qualquer tipo de jogo ou brincadeira, pensarmos com antecedência no que aquela brincadeira ou jogo estará contribuindo para tornar mais humana as relações entre os alunos. Em que pontos determinado jogo precisa ser alterado, para possibilitar oportunidade igual de jogo a todos?” (pg. 02).

Ou seja, a intervenção do professor se mostra extremamente necessária nesse momento. Isto é, que ele, no planejamento a respeito da aplicação de qualquer jogo ou brincadeira, analise, levando em conta as características da turma, o que pode ser feito para minimizar, ou até mesmo evitar o surgimento de comportamentos competitivos, algo que pode vir a atrapalhar o bom andamento da atividade, incomodando alguns alunos e até promovendo a discriminação e exclusão de outros.

Contudo, mesmo com toda a competitividade demonstrada até mesmo nos jogos e nas brincadeiras, algo que incomoda tanto os meninos quanto as meninas, eles mencionam gostar de praticar tais atividades. Como justificativas, estão relacionados o fato de os jogos promoverem a união e a interação, além de tornarem as aulas muito mais dinâmicas.

A resposta dada por uma aluna destaca, mais uma vez, a importância da atuação do professor. Segundo ela, ele dá condições para que todos queiram e consigam jogar. Evidencia-se, assim, o que já foi dito anteriormente. Ou seja, se ele

tomar determinadas atitudes antes da aplicação de um jogo ou de uma brincadeira, conseguirá evitar, por exemplo, que a competitividade tome lugar durante a execução dessas atividades. Contudo, a intervenção docente pode ocorrer, também, durante a execução delas. É isso o que nos diz Teixeira (2006) ao destacar que “quando o professor faz intervenções, sugerindo mudanças durante as aulas, a maioria dos alunos percebe e valoriza essa atitude” (pg. 02). O autor vai mais além citando que “pequenas alterações resolvem grandes problemas” (pg. 02), e “essa forma criativa de enfrentar dificuldades não só torna as aulas mais interessantes e significativas como também estimula o desenvolvimento da criatividade e das habilidades dos alunos de resolver problemas e de tomar decisões” (pg. 02).

Entretanto, na questão número cinco foram sugeridas outras possibilidades de utilização dos jogos e das brincadeiras. Normalmente os docentes lançam mão desses recursos com a intenção de promover não só a interação, a união e o contato entre os alunos, mas também por acreditar que eles podem ser utilizados com a finalidade desenvolvê-los, tanto física quanto emocional e cognitivamente. O jogo ou a brincadeira seriam utilizados, então, como fim. Mas, a partir das respostas, dá-se a idéia de utilizar essas atividades de outra maneira, como um meio para atingir outro objetivo, como, no caso citado pelos alunos, fazê-los praticar uma atividade física, se mover, se exercitar.

Um dos objetivos deste trabalho é investigar a possível manifestação de comportamentos discriminatórios enquanto os alunos participam de algum jogo ou brincadeira. E, a partir das respostas obtidas, conclui-se que tais situações podem ocorrer, ainda que em pequeno número. Porém, a incidência maior desses acontecimentos se daria entre as meninas.

O fato de poucos alunos terem respondido já ter se sentido discriminados pode estar diretamente relacionado ao contexto dentro do qual eles estão inseridos, ou então ser uma particularidade das turmas, e até mesmo da escola.

Pode-se supor, também, que, possivelmente, os jogos e as brincadeiras desenvolvidas com eles acabam por atingir com eficiência seus objetivos principais. Isso pode ser resultado da atuação do docente, enfatizada por Lopes (2005) *apud* Maia *et all* (2007) quando o autor destaca que ele “deve gerar mudanças na formas atuais, e resgatar valores humanos que ajudem no processo de convivência e construção de uma verdadeira autonomia de cada ser” (pg. 136). Ou seja, “neste

âmbito, parece como elemento decisivo as fundamentações das atividades profissionais do professor, o qual, por meio de uma adequada seleção dos objetivos e conteúdos pedagógicos, pode sugerir atividades de conscientização, de integração e cooperação, que sejam efetivas e preventivas no combate de atitudes inadequadas” (FILHO, 2006, *apud* MAIA *et all*, 2007, pg. 136).

A partir das justificativas masculinas, pode-se concluir que as manifestações discriminatórias relacionavam-se basicamente ao desempenho esportivo e às características físicas. Já entre as meninas, prevaleceram as discriminações relativas ao aspecto corporal.

Tais constatações se aproximam do estudo apresentado por Silva e Devidé (2009), quando, após um trabalho de observação de quatro meses das aulas de Educação Física de uma turma da 6ª série do ensino fundamental de uma escola do Rio de Janeiro, ambos os autores concluíram que, tanto entre os meninos quanto entre as meninas, as principais metáforas discriminatórias eram em virtude das características físicas. E mais, no que diz respeito às meninas, essa constatação “ilustra um traço relevante no processo de socialização e construção da identidade de gênero feminina: a preocupação com a aparência física, traduzida pela beleza estética, representada pelos cuidados com critérios associados à feminilidade, com os quais as meninas se deparam ao longo de sua infância e adolescência” (GOELLNER, 2003; PRIORE, 2000 *apud* SILVA E DEVIDE, 2009, pg. 189). Um exemplo disso é a obesidade, mencionada por uma das alunas como sendo o aspecto que a levou a ser discriminada.

Kogut e Gaspar (2008) alegam que “é constante a exclusão de alunos com sobrepeso ou obesidade nas aulas de Educação Física, devido a diferentes fatores” (pg. 4936). E este acontecimento, de acordo com os autores, apresenta-se com certa naturalidade, visto que, “embora a educação deva trabalhar com todos os alunos de forma igualitária, ainda é comum perceber que aqueles que não se enquadram dentro de padrões corporais considerados ideais sejam, de forma direta ou indireta, excluídos da oportunidade da prática de movimentos corporais” (pg. 4935).

A questão da obesidade aparece com maior força em determinados momentos da vida. Crianças e adolescentes, por exemplo, se sofrem com a discriminação ou com a rejeição em virtude do seu sobrepeso, podem crescer com

sérios problemas de auto-estima, autoconfiança, vergonha, medo de falhar, entre outros, além de tais acontecimentos, muitas vezes, acarretarem uma imagem corporal distorcida, o que pode acompanhá-los por muito tempo, e em todas as etapas e empreendimentos da vida.

Kogut e Gaspar (2008) citam Coitinho (1991) *apud* Sanches e Tumelero (2007) para apontar que “uma das conseqüências nocivas para a saúde trazida pela obesidade é a disfunção psicossocial, que compreende o prejuízo da auto-imagem, sentimentos de inferioridade, isolamento social, discriminação social, econômica entre outras, terminando, neste caso, em falta de motivação” (pg. 4938). E essas conseqüências apresentam-se com muito mais força quando estamos lidando com crianças e adolescentes. No que diz respeito à participação deles nas aulas de Educação Física, pode-se afirmar que “este momento que deveria ser de lazer, um momento prazeroso em sua vida se torna uma tortura. (...) Em sua maioria, alunos com sobrepeso e obesidade não sabem lidar com essa dificuldade, podendo chegar a quadros de depressão extremamente preocupantes, (...) muitos até mesmo desistem de ir à aula” (KOGUT e GASPAR, 2008, pg. 4939).

Pode-se concluir, dessa maneira, que a obesidade e o sobrepeso aparecem como elementos atuantes diretamente na motivação dos alunos. Sendo discriminados e excluídos durante as aulas de Educação Física, eles vão, inicialmente, se sentir desmotivados a participar delas, originando um processo denominado “auto-exclusão”. Esse isolamento causa não somente conseqüências motoras, mas também sociais, em virtude do índice de ridicularização e rejeição sofrida por estes alunos. Posteriormente, eles podem adquirir traumas, os quais os acompanhariam por toda a vida.

Como forma de solucionar esse problema, “é na atuação da equipe pedagógica da escola, e principalmente do profissional de Educação Física que se podem buscar alternativas de mudança no cotidiano escolar e que podem contribuir para a formação de pessoas mais conscientes do seu papel social, do entendimento da importância do respeito para com os outros e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa para todos” (KOGUT e GASPAR, 2008, pg. 4942).

Referindo-se à exclusão, 36,66% das alunas responderam já ter vivenciado uma situação desse tipo durante um jogo ou uma brincadeira. Em comparação com a discriminação, 13,33% delas responderam já ter sofrido alguma manifestação

desse tipo. A partir disso, pode-se concluir que a exclusão, ou, então, os comportamentos excludentes, parecem atingir muito mais as meninas que os comportamentos discriminatórios.

Chegar a tal conclusão é, a partir da ótica abordada neste trabalho, preocupante. Considerando a exclusão como o mais grave acontecimento que pode ocorrer numa aula de Educação Física enquanto os alunos executam uma atividade cujo objetivo inicial era o oposto, o fato de esse percentual relativo à exclusão ser superior ao da discriminação mostra que, quando participam de um jogo ou de uma brincadeira, ou quem sabe até mesmo antes disso, seja, por exemplo, na montagem das equipes, as meninas sofrem muito mais com a exclusão por parte dos seus colegas que com as manifestações de cunho discriminatório.

Isso somente reforça as idéias já discutidas e defendidas neste trabalho, que destacam as atitudes a serem tomadas pelo professor quando da aplicação de tais atividades lúdicas. Quando for selecionar e elaborar os jogos ou as brincadeiras a serem aplicados, é necessário que ele esteja atento para as características da turma, para como se dá o relacionamento dos colegas entre si e de que maneira eles se envolvem na execução dessas atividades, isto é, se a turma consegue diferenciar o momento de brincar, jogar e se divertir do momento no qual a competitividade apresentar-se-á naturalmente.

Quando questionados se já haviam presenciado uma situação de discriminação ou exclusão contra algum colega, um percentual ainda baixo de meninos respondeu afirmativamente. Já quase a metade das meninas respondeu já ter observado alguma situação desse tipo.

Uma das possíveis explicações para a exclusão dentro das aulas de Educação Física seria por ela pautar-se, excessivamente, na aptidão física e no desempenho. Acredita-se que os jogos e as brincadeiras não compactuem com estes objetivos, visto que, inicialmente, a prática dessas atividades oferece (ou deveria oferecer) igualitárias chances de participação para todos. Gaspar e Kogut (2008) citam que “embora a Educação Física deva trabalhar com todos os alunos de forma igualitária, ainda é comum perceber que aqueles que não se enquadram dentro de padrões corporais considerados ideais sejam, de forma direta ou indireta, excluídos da oportunidade da prática de movimentos corporais” (pg. 4935).

Contudo, um dos grandes problemas quando nos referimos a situações de discriminação e de exclusão é que elas, na maioria das vezes, ocorrem longe dos olhos do professor. Tal conclusão é possível a partir do relato de algumas alunas, as quais alegaram que, quando se deu o acontecimento em questão, o professor não viu. Isso compactua com o que foi descrito por Oliveira e Votre (2006) quando descrevem que tais acontecimentos são, na maioria das vezes, imperceptíveis pelos educadores, “porque a violência linguageira, as ameaças de molestação física e as próprias ações violentas se dão longe de seus olhos e ouvidos e, o que é pior, geralmente não deixa marcas no corpo das pessoas molestadas” (pg. 174).

Por outro lado, algumas respostas destacaram a atitude tomada pelo professor, seja a de conversar com o aluno que sofreu com a manifestação de discriminação ou exclusão ou de repreender quem havia sido o autor desses acontecimentos.

Tais fatos compactuam com o que Tezani (1998) *apud* Figueiredo (2006) cita ao mencionar que “trabalhar atitudes como conteúdo escolar é a nova tarefa atribuída ao professor que reconhece e assume seu importante papel para a formação da sociedade” (pg. 11). Isto é, o docente que tem consciência do seu papel frente à construção do aluno como cidadão contemporâneo deve estar atento a não atuar somente como detentor do conhecimento e responsável por realizar a mediação entre ele e os seus alunos, mas, também, saber que as suas atitudes fornecerão elementos preciosos que em muito contribuirão com o desenvolvimento do seu alunado.

Com relação ao termo *Bullying*, mais de 40%, tanto de meninos quanto de meninas, responderam já ter tido algum conhecimento anterior a ele. Pode-se concluir, a partir das justificativas, que as escolas e os docentes estão atentos para esse problema, visto que alguns alunos já fizeram trabalhos escolares sobre esse tema. Destaca-se, também, a interferência da mídia, pois foi através dela que outros alunos tiveram conhecimento a respeito do assunto.

Quanto ao envolvimento dos alunos em situações de *Bullying* é possível concluir que as meninas se envolvem mais que os meninos. Tal constatação não condiz com o que foi alegado por Oliveira e Votre (2006) quando estes autores evidenciaram que a agressividade dos meninos, manifestada através de palavras e atos, era o que se sobressaía. “Agressividade e competitividade se associaram

fortemente aos meninos, enquanto para as meninas predominou a fragilidade” (OLIVEIRA e VOTRE, 2006, pg. 180). Os autores são mais enfáticos na pg. 182 ao mencionar que “estudos demonstram que, na maioria dos casos de *Bullying* as agressões são provocadas por rapazes” (OLIVEIRA e VOTRE, 2006). Porém, não foi isso o que se concluiu a partir do presente estudo. Isso não quer dizer que os resultados apresentados pelos autores citados acima não sejam verdadeiros, mas eles não compactuaram com os dados que foram obtidos para esse trabalho.

Por fim, foi perguntado aos alunos o que eles gostariam que mudasse quando eles fossem participar de algum jogo ou brincadeira durante as aulas de Educação Física. Surgiram inúmeras respostas, as quais solicitaram que diversas atitudes fossem tomadas.

Entretanto, tanto alguns meninos quanto algumas meninas fizeram pedidos relacionados aos jogos e as brincadeiras. Ou que eles fossem mais sérios e menos infantis, ou que eles fossem ofertados com maior variedade. Dessa forma, sugere-se, aqui, a utilização dos Jogos Cooperativos.

Teixeira (2001) descreve que “os Jogos Cooperativos surgiram da reflexão do quanto a cultura ocidental principalmente valoriza excessivamente o individualismo e a competição” (pg. 01). Terry Orlick é um dos precursores desse tipo de jogo e, segundo ele, “a diferença principal entre Jogos Cooperativos e Jogos Competitivos é que nos Jogos Cooperativos todo mundo coopera e todos ganham, pois tais jogos eliminam o medo e o sentimento de fracasso. Eles também reforçam a confiança em si mesmo, como uma pessoa digna e de valor” (TEIXEIRA, 2001, pg. 01).

Foi somente em 1980 que os Jogos Cooperativos começaram a ser praticados no Brasil, tendo como principal representante Fábio Otuzi Brotto.

“Inicialmente, esses jogos tiveram maior repercussão dentro de programa de graduação e pós-graduação em Educação Física. Atualmente, experimenta-se essa proposta em diversas áreas, como no esporte em geral, em Pedagogia, Administração de empresas, Psicologia, Filosofia, movimentos comunitários, ONGS, saúde, desenvolvimento do potencial humano e tantas outras, sendo desenvolvidos com pessoas e grupos muito diversificados e de todas as idades” (TEIXEIRA, 2001, pg. 01-02).

Os Jogos Cooperativos, assim como todos os jogos, trazem em si um espaço para a aprendizagem, potencializando o desenvolvimento daqueles que os praticam.

“O jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula a observar e conhecer as pessoas e as coisas no ambiente em que se vive” (TEZANI, 2004 *apud* MAIA *et all*, 2007, pg. 127).

Entretanto, já foi possível concluir que, ainda que em pequena escala, manifestações de discriminação e exclusão ocorrem mesmo enquanto se praticam jogos e brincadeiras, atividades cujo pressuposto principal é o de oferecer o oposto ao aluno, ou seja, a interação, união e contato com os colegas, juntamente com uma sensação de bem estar. Os Jogos Cooperativos, a partir da modificação de algumas regras e de uma estruturação diferenciada, visa eliminar a possibilidade de manifestação dessas situações discriminatória e excludentes, envolvendo todos os alunos, fazendo com que eles joguem juntos, e não um contra o outro, algo que pode eliminar por completo todo e qualquer vestígio de competição, algo que, como já foi visto, em muito incomoda os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rodrigo Landim. **O Jogo na Educação Física Escolar: Atribuições Dada Pelo Professor**. Artigo apresentado como exigência para a obtenção do título de Pós-Graduando em fundamentos da Educação Física Escolar. Volta Redonda, 2007.

AMARO, Ana; *et all*. **Metodologias de Investigação em Educação: A Arte de Fazer Questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em:
<<http://www.jcpaiva.net/getfile.php?cwd=ensino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1&f=a9308>> Acesso em 4 de Novembro de 2009.

ARANTES, Ana Cristina. **A História da Educação Física Escolar no Brasil**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, nº 124, Setembro de 2008. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd124/a-historia-da-educacao-fisica-escolar-no-brasil.htm>> Acesso em 18 de Maio de 2009.

ARCE, Alessandra. **O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Froebel**. Cad. Cedes, Campinas, v.24, n. 62, p. 9-25, Abril 2004.

BETTI, Irene C. Rangel. **Jogos: Possibilidades e Adequações**. Perspectivas em Educação Física Escolar, Niterói, v. 2, n.01, pg. 26-30, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia; et. al. **Psicologias – Uma Introdução ao Estudo da Psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

BOTELHO, Rafael Guimarães e SOUZA, José Maurício Capinussú de. **BULLYING e Educação Física na Escola: Características, Casos, Conseqüências e Estratégias de Intervenção**. Revista de Educação Física, n.139, pg. 58-70, Dezembro de 2007.

DI FOGGI, Thiago Luis. **O Professor de Educação Física e Sua Cultura**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 10, nº 92, Janeiro de 2006. Disponível em:
<<http://www.efdeportes.com/efd92/pef.htm>> Acesso em 11 de Junho de 2009.

FEITOSA, Alberto. **Projeto de Lei Ordinária Nº 1288/2009**. Disponível em:
<<http://www.alepe.pe.gov.br/paginas/?id=3598&paginapai=3597&numero=1288/2009&docid=661339>> Acesso em 11 de Setembro de 2009.

FERRARI, Márcio. **Friedrich Froebel**. 2008. Disponível em:
<<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/friedrich-froebel-307910.shtml?page=page1>> Acesso em 17 de Julho de 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. In: Minidicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3.ed.,1992.

FIGUEIREDO, Juliana Frâncica e HUNGER, Dagmar. **Do Conhecimento Histórico das Ginásticas e Sua Relevância na Formação e Atuação Profissional em Educação Física**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 13, nº 126, Novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd126/conhecimento-historico-das-ginasticas.htm>> Acesso em 11 de Junho de 2009.

FIGUEIREDO, Rodrigo Medeiros. **Importância dos Jogos no Processo de Ensino-Aprendizagem**. Monografia apresentada para conclusão do curso de especialização em atividade física e saúde. UFPR, PR, 2006.

GALVÃO, Zenaide. **A Construção do Jogo na Escola**. Revista Motriz, v.2, n.2, Dezembro 1996.

GRECELLÉ, Ricardo. **Proibida Venda de Jogo Eletrônico**. Disponível em: <<http://www.mp.rs.gov.br/noticias/id13845.htm>> Acesso em 01 de Dezembro de 2009.

GUICHARD, Diego. **Entrevista Com Promotor Sobre Proibição de “Bully”**. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,blog.BlogDataServer,getBlog&uf=1&local=1&template=3948.dwt§ion=Blogs&post=60816&blog=74&coldir=1&topo=3994.dwt>> Acesso em 01 de Dezembro de 2009.

KOGUT, Maria Cristina e GASPAR, Diego. **Obesidade Como Fator de Exclusão e Motivação Nas Aulas de Educação Física**. In: VIII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação -EDUCERE, 2008.

MAIA, Raquel Ferreira; *et all.* **Jogos Cooperativos x Jogos Competitivos: Um Desafio Entre o Ideal e o Real**. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança, v.2, n.4, p.125-139, Dezembro 2007.

MARINHO, Inezil Penna. **História da Educação Física no Brasil**. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 197?.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Jogos Para Recreação Infantil**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura S.A., 1961.

MELLO, Alexandre Moraes de. **Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis**. In: DACOSTA, Lamartine (org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Confef, 2006, pg. 135-136.

MIRANDA, Nicanor. **200 Jogos Infantis**. 9ª Ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1984.

MORAES, Luiz Carlos de. **História da Educação Física**. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/historia.htm>> Acesso em 07 de Maio de 2009.

NALLIN, Claudia Goes Franco. **O Papel dos Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Memorial apresentado ao curso de Pedagogia como um dos pré-requisitos para a conclusão da Licenciatura em Pedagogia. Campinas, 2005.

OLIVEIRA, Flavia Fernandes de e VOTRE, Sebastião José. **Bullying Nas Aulas de Educação Física**. Revista Movimento. Porto Alegre, v.12, n.02, pg.173-197, Maio/Agosto de 2006.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Racismo, Preconceito e Exclusão: Um Olhar a Partir da Educação Física Escolar**. Revista Motriz. Rio Claro, v.12, n.1, p.73-76, Jan./Abr. 2006.

SALVADOR, César Coll; et al. **Psicologia do Ensino**. Salvador: Editora Artmed, 2000.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da e DEVIDE, Fabiano Pries. **Linguagem Discriminatória e Etnométodos de Exclusão Nas Aulas de Educação Física Escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.30, n.2, p.181-197, Jan.2009.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. **O Universo de Ginástica Geral: Evolução e Abrangência**. In: Anais do Fórum Internacional de Ginástica Geral – Curitiba – Paraná – Brasil, 14 a 16 de março de 2003.

SOUZA, Juliano e FREITAG, Lilliane da Costa. **Histórias de Exclusão Nas Aulas de Educação Física: Considerações Acerca do Processo de Construção de um Objeto de Pesquisa Voltado Para Educação Inclusiva**. In: XVI Semana de Pedagogia e III Seminário de Educação do Centro-Oeste do Paraná - SECOP, 2008, Guarapuava. XVI Semana de Pedagogia e III Seminário de Educação do Centro-Oeste do Paraná - SECOP - As Mudanças no Mundo do Trabalho e Formação de Professores, 2008.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **Quem Ganha Fica? Os Jogos e Brincadeiras na Escola**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 11, nº 101, Outubro de 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd101/jogos.htm>> Acesso em 09 de Novembro de 2009.

TEIXEIRA, Mônica. **Revista Jogos Cooperativos**. Disponível em: <http://www.jogoscooperativos.com.br/entendendo_os_jogos.htm> Acesso em 02 de Dezembro de 2009.

ZOBOLI, Fabio e LAMAR, Adolfo Ramos. **Inclusão e Exclusão no Ensino Fundamental: Uma Abordagem do Tratamento da Corporalidade**. FURB, n.13.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

I. IDENTIFICAÇÃO

Masculino () Feminino ()

Idade: _____ Série: _____

Conceitos:

Discriminação: *sf* **1.** Ato ou efeito de discriminar. **2.** Tratamento preconceituoso dado a certas categorias sociais, raciais, etc. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1993, pg. 189).

Bullying – Discriminação de indivíduos por pessoas do seu convívio, como, por exemplo, colegas de escola. Na maioria das vezes, atinge aqueles alunos que, por causa da idade, das condições financeiras, da característica física, da sexualidade, etc. tornam-se alvos de brincadeiras, apelidos, trotes, gozações e até agressões físicas.

Os envolvidos podem ser:

- Alvos (vítimas): para quem o Bullying é dirigido, ou seja, sofrem apelidos, gozações e até agressão física;
- Autores (agressores): aqueles que praticam o Bullying, ou seja, colocam apelidos, provocam, “tiram sarro” e agridem seus colegas;
- Alvos/Autores: ao mesmo tempo sofrem e praticam o Bullying.

II. PERGUNTAS

1. Como é sua relação com os seus colegas de classe?

() Boa; () Média; () Ruim.

Com que frequência?

() Sempre; () Às vezes; () Raramente.

Justifique a sua resposta:

2. Como é sua relação com os seus colegas de classe durante as aulas de Educação Física?

() Boa; () Média; () Ruim.

Com que frequência?

() Sempre; () Às vezes; () Raramente.

Justifique a sua resposta:

3. Como é sua relação com os seus colegas de classe durante um jogo ou uma brincadeira nas aulas de Educação Física?

() Boa; () Média; () Ruim.

Com que frequência?

() Sempre; () Às vezes; () Raramente.

Justifique a sua resposta:

4. Você gosta de participar dos jogos e das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física nas aulas?

() Sim; () Não; () Um pouco.

Por quê?

5. Como você se sente participando dos jogos e das brincadeiras realizadas nas aulas de Educação Física? Pode assinalar mais de uma alternativa.

() Muito bem; () Bem; () Mal; () Faço somente porque é obrigatório.

Justifique a sua resposta:

6. Você já sofreu alguma manifestação de discriminação durante um jogo ou uma brincadeira realizada nas aulas de Educação Física?

() Sim; () Não.

Se sim, de que tipo?

7. Você já se sentiu excluído de um jogo ou de uma brincadeira realizada nas aulas de Educação Física?

() Sim; () Não.

Se sim, com que frequência?

() Sempre; () Às vezes; () Raramente.

8. Você já presenciou uma situação de discriminação ou exclusão contra algum colega durante um jogo ou uma brincadeira durante as aulas de Educação Física?

() Sim; () Não.

Se sim, como ele reagiu?

E o professor?

9. Você já tinha algum conhecimento anterior sobre o *Bullying*?

() Sim; () Não.

Se sim, qual?

10. Você já se envolveu em alguma situação de *Bullying* durante um jogo ou uma brincadeira nas aulas de Educação Física?

() Sim; () Não.

Se sim, como?

() Alvo; () Autor; () Alvo/autor.

11. O que você gostaria que mudasse nas aulas de Educação Física quando fosse participar de um jogo ou de uma brincadeira?
