

O JOGO/ESPORTE COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NO SISTEMA PRISIONAL

Game/sport as an educational element in the prison system

PROF. ME. KLEBER TUXEN CARNEIRO

Licenciado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Pedagogia do Movimento,
Mestre em Educação Escolar e Doutorando na mesma área - Docente das Faculdades

Network

kleber2910@gmail.com

PROF. DR. RICARDO LEITE CAMARGO

Pedagogo, Psicopedagogo, Mestre em Psicologia Educacional e Doutor em Desenvolvimento Humano - Docente da USP/ESALQ

ricardocamargo@usp.br

PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

Licenciado em Educação Física, bacharel em Educação Física, mestre em Pedagogia do Esporte e doutor em Pedagogia - Docente da UNICAMP/FCA

alcides.scaglia@fca.unicamp.br

RESUMO Na presente pesquisa, buscamos analisar a possível influência do jogo/esporte como instrumento pedagógico no sistema penitenciário, entendendo que tal fenômeno pode favorecer o processo de ressocialização dos reeducandos e contribuir por meio de reflexões morais para que suas relações interpessoais possam ser pautadas pela reciprocidade e o respeito mútuo. A intervenção utilizou-se do método da pesquisa-ação. Ao longo de quatro meses, foram desenvolvidas aulas de futebol, com uma metodologia baseada no jogo (utilizando brincadeiras tradicionais), como forma de abordar os fundamentos da modalidade e as demais possibilidades de aprendizagens dele advindas, dentre as quais destacamos as atitudinais. Concluiu-se que o jogo/esporte, por suas características de criatividade, imprevisibilidade, espontaneidade, conflito, cooperação etc., pode promover significativas contribuições para o processo de ressocialização.

Palavras-chave JOGO/ESPORTE, SISTEMA PRISIONAL, RESSOCIALIZAÇÃO.

ABSTRACT In this research we analyze the possible influence of the game/sport as an educational tool in the prison system, understanding that this may facilitate the process of resocialization of those under reeducation and may contribute, by means of moral reflections, to their interpersonal relationships so that these may be guided by reciprocity and mutual respect. The intervention was based on the action research method. Throughout four months, soccer lessons were developed through a game based methodology (using

traditional games) as a way to address the fundamentals of the sport and other learning opportunities derived from the game, among which we highlight the attitudinal one. Thus, we came to the conclusion that the game/sport, by its characteristics of creativity, unpredictability, spontaneity, conflict, cooperation, etc., can offer significant contributions to the process of socialization.

Keywords SPORT/GAME, PRISON SYSTEM, RESOCIALIZATION

INTRODUÇÃO

“Pois, para dizer tudo de vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.”

Friedrich Schiller (2002, p. 80)

O tema jogo/esporte¹, tomado como recurso pedagógico no sistema prisional, foi escolhido como assunto gerador do presente trabalho de pesquisa por consistir-se em um tema intrigante, complexo e sedutor, despertando-nos o desejo de trilhar as inúmeras vertentes que o englobam. Há mais de uma década este fenômeno tem sido alvo de nossas investigações (SCAGLIA, 2003, 2005, 2011; CARNEIRO, 2003, 2007, 2009; CAMARGO, 2002, 2005) em diferentes ambientes e implicações.

Não obstante, o jogo engendra pesquisa em distintas ciências do conhecimento humano, tais como: na Psicologia, por Vygotsky (2000), Piaget (1990, 1994), Winnicott (1975), Elkonin (1998) e Buytendijk (1974); nas Ciências Exatas/Matemática, por meio de Eigen e Winkler (1989), que se preocuparam em estudar as leis naturais que regulam o acaso; ou ainda nos estudos dos matemáticos Neuman (1990) e John Nash (NASAR, 2002), este último ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1994; também na Filosofia, com os estudos de Pascal (2003), Schiller (2002), Rousseau (1974), Leibniz (apud DUFLO 1999), Gadamer (2002), Wittgenstein (1999), entre outros; igualmente na História, com Caillois (1990), Huizinga (1999), Ariés (1981); na Antropologia, com os estudos de Brougère (1997; 1998; 1998b). Já na Educação, tivemos importantes investigações sobre o fenômeno, dentre as quais destacamos os estudos de Kishimoto (1997, 1998, 1998b), Macedo (1997, 2000), Chateau (1987), Friedmann (1996), Leif; Brunelle (1978), Rosamilha (1979), Mello (1989), Miranda (2001), Duarte Jr. (1988), Lebovici e Diatkine (1988), Maturana e Verden-Zöller (2004) e Benjamin (1984, 1994). Por último, enfatizamos as importantes contribuições da Educação Física na investigação do jogo, nos estudos de Paes (1992), Bruhns (1993; 1996), Marcelino (1987, 1988, 1989, 2001), Betti (1991, 1997, 1998) e Freire (2001; 2002), entre outros.

Todavia, ao adentrarmos este campo de estudo, defrontamo-nos com a advertência de Freire (FREIRE, 2002, p. 5): “A tarefa de pesquisar o jogo é gigantesca e excede as possibilidades de investigação de vários autores”. Assim, a difícil tarefa de conceituar, de

¹ Nossa opção por usar o binômio jogo/esporte será adotada ao longo do texto, porque compreendemos o jogo como a categoria maior e como elemento subjetivo (um estado de espírito), manifesto nas atividades concretas, como nas danças, lutas, brincadeiras e também no esporte, como destacam Freire (2002), Scaglia (2003) e Freire; Scaglia (2003).

conhecer suas características, compreender suas manifestações, sua estreita relação com o brinquedo e a brincadeira, sua capacidade de inebriar e seu potencial pedagógico, tudo isso faz do jogo um assunto intrigante, levando-nos também a mergulhar neste universo para então buscar, não em águas rasas, mas sim em oceanos profundos, a gênese do desejo de jogar que parece acompanhar o homem por toda a sua existência. Quanto a isso, Freire (2002, p. 7) afirma: “A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica”.

Embora conscientes da dificuldade de conceituar e caracterizar o jogo, há um elemento que se destaca nas diferentes definições: é o ponto eminentemente lúdico que o caracteriza como elemento de “livre expressão”. Segundo Kishimoto (1997, p. 6): “(...) o jogo só pode ser jogo quando selecionado livre e espontaneamente pelo jogador. Caso contrário, é trabalho ou ensino”.

Assim, a participação no jogo deve ser livre, devendo seus participantes não se verem “obrigados” a uma adesão; caso contrário, tal manifestação não seria um jogo. Esta livre escolha, como mencionado, está relacionada ao caráter lúdico do jogo que pressupõe o prazer pelo jogar. Quanto a isso, recorremos a Brougère (1998a, p.105), que ressalta:

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar desta cultura para poder jogar.

Mas como seria vislumbrar o jogo, que tem como uma das principais características a presença do lúdico, “liberdade de expressão” e, conseqüentemente, o prazer dentro do universo do sistema prisional? Ou até que ponto o jogo poderia contribuir para o desenvolvimento ou a construção de valores morais dentro de relações interpessoais pautadas pela reciprocidade e o respeito mútuo?

Para respondermos a tal indagação, valemo-nos dos estudos de Piaget. Em 1932, Jean Piaget escreveu um importante livro intitulado *O julgamento moral na criança* (1994). Com esta obra, o autor traz uma enorme contribuição para a compreensão da evolução do julgamento moral nas crianças. Ao tratar do tema, o epistemólogo suíço discorre sobre a relevância do respeito mútuo nas relações interpessoais e sobre o conceito de justiça.

Piaget (1994) diferenciou três tipos de governo moral: a anomia – ou ausência de regras (quando não há regras a serem observadas); a heteronomia – marcada pelo “governo do outro” (quando o certo e o errado são definidos por outros); e a autonomia – marcada pelo “autogoverno” (ou seja, o próprio sujeito é o que avalia as situações e decide o que é certo ou o errado, o correto ou o incorreto).

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Piaget foram bastante elucidativas e até o presente subsidiam vários outros estudos. E além da relevância dos dados encontrados, tais pesquisas também se destacam por sua metodologia de investigação.

Para estudar a formação das regras no pensamento infantil e compreender a dinâmica interna presente nesta construção, ele se valeu do profícuo ambiente que o *jogo* proporciona.

Foi por meio de um *jogo* de bolinhas de gude, ou *fubeca*, como é conhecido em outras regiões do Brasil, para os meninos, e de amarelinha, para as meninas, que esse importante pesquisador da epistemologia genética observou os constructos da moralidade humana.

Em seus estudos, Piaget (1994) reconheceu ainda que as crianças mais novas entendem que as regras são estabelecidas por pessoas que, de algum modo, são-lhes superiores e a estas regras devem uma obediência “cega”. Tais regras devem ser observadas por duas considerações básicas: (1) foram estabelecidas por uma autoridade e (2) caso não sejam observadas, geram punição. Assim, o que sustenta a observação da regra é o medo de ser punido, e o que a legitima é o fato de ter sido estabelecida por alguém tido por superior. Desse modo, a criança não participa da elaboração das regras e acredita ser legítimo que alguém as estabeleça em seu lugar.

Considerando os pressupostos do desenvolvimento moral em relação à construção ou internalização das regras propostos por Piaget (1994), não só o conceito das regras evolui com o desenvolvimento das crianças (e dos jovens e adultos), mas o próprio entendimento sobre as noções de justiça e punição também é modificado. Ou seja, uma intervenção pedagógica eficaz pode significar contribuições substanciais para o desenvolvimento moral e para a qualidade das interações sociais.

Isso posto, perguntamos se o jogo pode contribuir para a ressocialização ou para o desenvolvimento integral do ser humano. Será que o jogo tem elementos com que contribuir para o desenvolvimento moral?

Ao refletir sobre o uso do jogo, Freire (2002) indica que este pode favorecer a construção da moralidade e da autonomia, uma vez que na situação de jogo seus participantes estão ativamente envolvidos com a construção, análise e julgamento das regras. Nesse sentido, o autor recorda as pesquisas realizadas por Piaget sobre a construção das regras em situação de jogo:

Sem entrar em detalhes, eu gostaria de relembra os relatos de Piaget (1977), quando investigou o **juízo moral** na criança. No jogo de bolinhas de gude, conteúdo de pesquisa daquele pensador, as crianças aprendiam muitas coisas, entre elas a realizar **julgamentos morais**, desenvolvendo conceitos como os de **justiça** ou de **bem e de mal**. Ou seja, não era pouco e não era destituído de importância o que aprendiam, pelo contrário. (FREIRE 2002, p. 80 – o grifo é nosso)

Contra-pondo-se a este ambiente de liberdade, construção de regras e prazer encontrado no jogo, está o ambiente prisional, caracterizado pelos gélidos e cinzentos presídios e cadeias, onde o lúdico, o sorriso, a felicidade e o prazer estão longe de serem contemplados.

Qualquer dúvida acerca disso pode ser amenizada quando nos perguntamos se alguém, nas condições próprias de uma cela de presídio, faz projeções positivas quanto a seu futuro. Como é possível pensar que este ambiente com menos de dois metros quadrados, geralmente superlotado, onde várias dezenas de homens são obrigados a passar dias, semanas, meses, anos, décadas, e às vezes o resto de sua existência, pode servir aos propósitos de ressocialização ou recuperação?

Pensamos que, ao se produzirem estas condições de vida ou sobrevivência, não se leva em consideração a recuperação dos que ali estão reclusos. Imaginamos que estes ambientes têm como objetivo único manter os indivíduos encarcerados longe da vida social, buscando-se assim proteger a sociedade de sua presença indesejável e perigosa. “Depositando-os” num ambiente coercitivo, não é difícil inculcar-lhes, sutilmente, o condicionamento e a docilidade dos corpos, como nos lembra Foucault (1984, p. 151):

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII: mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral, mas à docilidade automática.

Considerando, portanto, que o ambiente prisional tem tais características, que praticamente excluem o espaço do jogo, perguntamo-nos como seria então adentrarmos neste mundo, tendo como perspectiva a influência positiva que o jogo pode exercer sobre o desenvolvimento dos sujeitos?

Como bem se sabe, o ambiente prisional possui “leis” que não são regidas pela constituinte, segundo as quais o mais forte muitas vezes vence, se não pela força física, com certeza pela capacidade e astúcia de criar alternativas para sobreviver.

Considerando as diferenças abruptas entre este ambiente e o do presente na situação de jogo/esporte, no qual a lei da liberdade de expressão a partir da lógica do jogo triunfa sobre a lei da coerção, perguntamo-nos ainda: como é possível encontrarmos dentro do sistema prisional um espaço para o jogo, no qual os sujeitos possam ter maiores possibilidades de ressocialização?

Sob tal problematização, nasceu a presente pesquisa, que nos permitiu vislumbrar o jogo/esporte como recurso pedagógico no sistema prisional. A partir de uma intervenção, pautada no método da pesquisa-ação, buscamos encontrar no jogo/esporte pontes que contribuíssem para o processo de ressocialização dos reeducandos, tendo em vista sua participação como cidadãos autônomos e empenhados no bem comum.

OBJETIVO

A presente pesquisa teve por objetivo refletir sobre a importância do jogo/esporte no processo de ressocialização de reeducandos participantes de um projeto desenvolvido no Centro de Ressocialização de Sumaré-SP.

DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considerando (1) que o jogo/esporte é um espaço privilegiado para as interações sociais, no qual os participantes podem vivenciar situações de conflito e de sua resolu-

ção, incluindo-se a elaboração e análise das regras e das condutas, das mesmas situações; considerando, ainda (2), que o espaço penitenciário deve favorecer o desenvolvimento de comportamentos sociais apropriados, segundo os quais os reeducandos possam encontrar maneiras diferentes de conduta visando a uma convivência harmoniosa com o coletivo, apresenta-se a seguinte questão: o jogo/esporte pode contribuir para o processo de ressocialização de reeducandos inseridos no sistema penitenciário?

HIPÓTESE

O jogo/esporte revela-se um importante recurso pedagógico no processo de intervenção junto ao sistema penitenciário, podendo contribuir para o processo de ressocialização.

MÉTODO

O método utilizado foi o da “pesquisa-ação”, de acordo com o qual o pesquisador ocupa uma posição importante não só na produção de um conhecimento (fruto de sua investigação), mas também no processo de transformação da realidade pesquisada. Após a investigação e estudos de autores como Pereira (1998), Betti (2009), Pérez-Gómez (1998) e Franco (2005), encontramos em Thiollent (2008) o pertinente conceito de pesquisa-ação, que se refere a

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2008, p. 16).

Para Franco (2005) há uma variabilidade metodológica que o termo pesquisa-ação pode proporcionar, validando-se em três vertentes de pesquisa: pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítica e pesquisa-ação estratégica. Assim, Franco (2005) constata que pesquisa-ação crítica é organizada a partir da necessidade que o pesquisador encontra, valorizando a construção cognitiva da experiência, sustentada por construção crítica coletiva, visando à emancipação dos sujeitos e das condições consideradas opressivas ao coletivo.

Franco (2005), ao estudar as origens da pesquisa-ação nos trabalhos de Kurt Lewin, identifica uma investigação que se direciona para a transformação da realidade, a partir da participação direta dos sujeitos envolvidos no processo. É função do pesquisador assumir dois papéis, o de pesquisador e o de participante, e ainda destacar a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento.

LOCAL

Esta pesquisa foi realizada no Centro de Ressocialização situado na cidade de Sumaré, no interior do Estado de São Paulo. Este local abriga reeducandos transferidos de presídios geralmente próximos a esta localidade e que apresentam baixo nível de periculosidade.

SUJEITOS

Participaram desta pesquisa sessenta reeducandos do Centro de Ressocialização de Sumaré-SP. Destaca-se, entretanto, que, deste total, apenas 21² responderam ao questionário. Todos estes estavam inseridos em um projeto desenvolvido pelo Estado de São Paulo em parceria com o município de Sumaré. Tal projeto visa a trazer um novo modelo de intervenção junto a infratores criminais de baixa periculosidade.³

A idade destes participantes variava entre 18 e 37 anos. Conforme as orientações que norteiam os trabalhos de pesquisa, o nome dos participantes foram preservados. Portanto optamos pelo uso de siglas que permitam ao leitor localizar os protocolos dos sujeitos, sendo S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2), e assim sucessivamente até S21 (sujeito 21).

MATERIAIS

Para a coleta dos dados, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado. Para a realização das atividades, foram utilizados diferentes materiais, como: bolas, bexigas, gravador, cds, latas, arcos, cones, medalhas, fitas de vídeo e outros.

PROCEDIMENTOS RELATIVOS À VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE

Para avaliarmos se o jogo/esporte constitui de fato um recurso importante para o processo de intervenção junto a reeducandos infratores, utilizamos, além da observação e registro sistemático das atividades desenvolvidas em um caderno de campo, um roteiro semiestruturado que foi respondido por 21 reeducandos participantes da intervenção realizada.

PROCEDIMENTOS GERAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO

As atividades de intervenção ocorreram em encontros semanais com três horas de duração, por um período de quatro meses, totalizando vinte encontros e um total de 52 horas,

² Cabe ressaltar que todos os participantes foram orientados sobre os procedimentos da pesquisa e forneceram seu consentimento para integrá-la, como descreve a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata do Código de Ética para Pesquisa em Seres Humanos.

³ Por ocasião do ingresso neste programa de ressocialização, os detentos passam por um processo de triagem no qual são considerados o nível de delito cometido e as condições psicológicas do infrator. Neste caso, são aceitos somente aqueles que, como descrevemos, não cometeram crimes hediondos e não apresentam distúrbios psiquiátricos.

havendo variações em dias especiais (feriados ou atividades extraordinárias, bem como nas revistas periódicas). Estes encontros ocorreram durante o período matutino e com a presença dos guardas e outros funcionários do Centro de Ressocialização, além, naturalmente, da presença dos reeducandos.

Para melhor desenvolvimento das atividades, optamos por atender os sessenta reeducandos em pequenos grupos. Deste modo, atendíamos a grupos de apenas vinte reeducandos por vez. Para esta organização, utilizamos a divisão já estabelecida no local, que consistia em três alas: A, B e C.

Assim, a proposta engendrada tinha o objetivo de ensinar o futebol e seus fundamentos a partir de brincadeiras populares, tais como: mamãe da rua, rebatida, bobinho, derruba o cone, passa dez, golzinho, entre outras atividades propostas. Embora o enfoque recaísse sobre os fundamentos, buscamos abordar o conteúdo dentro de suas três dimensões, como destaca Zabala (1998): procedimental (saber fazer), conceitual (conhecer e entender) e atitudinal (saber ser), com ênfase nesta última, entendendo que o ambiente e as interações sociais do jogo/esporte são facilitadores de aprendizagens morais, como ressaltamos anteriormente.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao analisarmos as respostas dos participantes, buscamos fazer uma ligação com todo o referencial teórico apresentado, entendendo que este traria luz para a compreensão das respostas dos sujeitos. Destacamos, ainda, que mais do que as respostas expressas no questionário, foram as impressões que tivemos nos contatos cotidianos que nos permitiram afirmar com relativa *autoridade* que a intervenção mediante o jogo/esporte se mostrou relevante para o trabalho junto a esta população, ainda que não desconsiderássemos os limites e, até certo ponto, a incompatibilidade entre os pressupostos do jogo e os do sistema prisional.

Ressaltamos também que, embora esta apresentação siga a sequência das questões presentes no próprio questionário, ao analisá-las fizemos uso de outras falas e expressões dos sujeitos, estando estas registradas, como mencionado, no diário de bordo ou no caderno de campo.

Questão 1 – Quantas aulas do projeto você frequentou?

Como descrito anteriormente, 21 reeducandos responderam ao questionário. Com base em suas respostas, encontramos as seguintes informações no que se refere à frequência no projeto: em oito encontros, oito reeducandos tiveram participação total; seis tiveram sete presenças; três tiveram cinco presenças; um teve quatro presenças; um teve três; um teve duas; e um deles esteve apenas em um encontro.

Questão 2 – O que você aprendeu no Projeto?

Dos 21 entrevistados, nove assinalaram uma única alternativa, a saber: um optou por indicar a alternativa “coordenação motora”, e oito optaram pela alternativa “passe, chute e drible”.

Dos 12 entrevistados restantes que apresentaram escolhas múltiplas, seis assinalaram todas as alternativas, quatro assinalaram três alternativas iguais (“coordenação motora”, “passe, chute e drible”, “brincadeiras”), um assinalou três alternativas distintas das dos anteriores (“coordenação motora”, “passe, chute, drible”, “corrida, saltos”) e um assinalou duas alternativas (“passe, chute, drible”, “corrida, saltos”).

Esses dados indicam que a maioria dos entrevistados entendeu que os jogos e atividades desenvolvidos tiveram um benefício maior do que um único aprendizado.

Isso mostra que, ao desenvolvermos as atividades, pudemos, segundo a avaliação de 12 reeducandos (57,2% do total de participantes), contemplar vários objetivos, não nos tendo restringido à aprendizagem de um conteúdo específico.

Dentre aqueles que indicaram uma única alternativa, a grande maioria (oito dos nove reeducandos) optou pelo “passe, chute, drible”, o que, em nosso entender, reflete a grande ênfase dada ao futebol durante a intervenção.

Questão 3 – De que você mais gostou no projeto?

Esta questão também poderia ser respondida com a opção por mais de uma alternativa. Foi isso que ocorreu com seis reeducandos. Dentre eles, dois assinalaram três alternativas e quatro assinalaram duas alternativas iguais (“A maneira como se ensinava” e “O horário em que aconteciam as aulas”).

Os outros 15 participantes que responderam ao questionário indicaram uma única alternativa. Destes, 14 optaram pela alternativa “A maneira com se ensinava” e apenas um indicou a alternativa relacionada a “O horário em que aconteciam as aulas”.

Com respeito aos dados apresentados, entendemos que o grande destaque está na alternativa “A maneira como se ensinava”. Esta alternativa foi indicada por vinte dos 21 participantes, ou seja, 95,2% dos reeducandos sinalizaram que o grande destaque do trabalho foi a maneira como foi desenvolvido ou, em outras palavras, sua metodologia.

Ao tratarmos da metodologia empregada, convém destacar, desde já, que esta buscou diferenciar-se daquela tão comumente presente no fazer pedagógico e, em especial, na Educação Física tradicional. Como já mencionamos anteriormente, tem-se observado que a ênfase que ainda norteia grande parte das aulas de Educação Física é a reprodução de gestos estereotipados e destituídos de significado.

Pelo que entendemos, esta nossa preocupação foi frutífera, já que, como mencionamos, 95,2% dos participantes indicaram reconhecer o cuidado que tivemos com a metodologia. De fato, tivemos uma atenção muito especial com a “maneira de nos conduzirmos” durante os encontros. Esta preocupação se deu por entendermos que mais do que as atividades e os jogos em si, é importante que se saiba como coordená-los de modo a favorecer um ambiente propício à criatividade, confiança mútua, autoestima, enfim a um ambiente de relações intrapessoais e interpessoais saudáveis.

Questão 5 – O projeto atendeu a suas expectativas? Por quê?

Quanto à primeira parte da questão, todos os participantes responderam afirmativa-

mente, indicando que o projeto havia atendido a suas expectativas. Mas buscando explorar melhor suas respostas, esta primeira parte da questão era acompanhada de uma segunda interrogação: “Por quê?”

Com esta segunda parte da questão, ficava claro que nosso interesse não era apenas o de ter um dado estatístico. Antes nos interessavam outras informações. Interessava-nos saber em que essas expectativas haviam sido atendidas e de que modo.

Para analisar estas respostas, optamos por agrupá-las em quatro categorias: “ênfase nas relações interpessoais”; “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico”; “ênfase na metodologia” e “outras ênfases”.

Três respostas foram agrupadas na primeira categoria - “ênfase nas relações interpessoais”. São elas:

S.11: “- Porque aprendi que jogar sozinho não faz parte do jogo, pois há vários parceiros no jogo.”

S.14: “- Porque aprendi a ter noções de espaços e companheirismo e coleguismo.”

S.17: “- Aprendi a respeitar mais meus companheiros.”

Nessas justificativas, percebemos que as relações interpessoais devem estar pautadas pelo companheirismo, pela amizade e pelo respeito. Isso nos parece bastante relevante se considerarmos que o processo de ressocialização não é possível sem que se destaque a presença destas noções. Lembramos ainda que o jogo traz em sua manifestação um ambiente rico e propício a relações interpessoais que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento da cooperação.

Como advoga Freire:

O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por este prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática, ou português, ou futebol; **ele educa para sermos mais gente**, o que não é pouco. (2002, p. 87 – o grifo é nosso).

Na segunda categoria – “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico” –, encontramos sete protocolos:

S.1: “- Porque a prática do esporte, veio a melhorar mais a minha condição ‘física’.”

S.4: “- Aprendi coisas que não sabia, e meus companheiros até me disseram que meu futebol melhorou.”

S.6: “- Tive uma boa noção de passes, chutes e dribles etc.”

S.10: “- Me ensinou mais domínio de bola, marcação e paciência.”

S.16: “- Porque ajudou a mim e a todos na preparação física e mental.”

S.18: “- Porque me ajudou na minha condição física.”

S.21: “- Por exercitar o corpo.”

Embora o jogo deva ser concebido como tendo “vida própria”, ele tem um fim em si mesmo. Como pontificam vários autores que embasam esta pesquisa, dentre os quais destacamos Huizinga (1999), Callois (1990) e Freire (2002), não podemos desconsiderar que sua prática provoca algumas consequências. Sabe-se que quem joga fica livre de

construir um produto final, mas não isento das consequências (aprendizado) que o jogo proporciona.

Este “produto” do jogo fica evidente nas respostas acima mencionadas, do que se depreende sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades motoras e manutenção do condicionamento físico.

Das respostas agrupadas na terceira categoria – “ênfase na metodologia” –, destacamos as seguintes:

S.5: “- Porque foi ensinado de uma forma inteligente e objetiva, que todos aproveitamos o ensino.”

S.12: “- Porque aprendi a jogar futebol de uma maneira diferente e não como a tradicional.”

Quanto à quarta categoria – “outras ênfases” –, evidenciamos cinco respostas:

S.2: “- Primeiro porque aprendemos um esporte que gostamos e tudo o que fazemos com prazer é melhor. Observação: outra coisa, tínhamos uma hora a mais de sol!”

S.3: “- Sim, eu não imaginava que o projeto seria tão bom, gostei muito e espero que tenha mais.”

S.8: “- É um bom incentivo.”

S.9: “- Eu aprendi a ter mais noção de espaço.”

S.13: “- Porque preenche um espaço vazio do CR e ensina os reeducandos a se comportarem melhor em quadra de futebol.”

Em quatro dessas frases (S.2, S.3, S.8 e S.13), embora agrupadas na categoria “outras ênfases”, é possível perceber certa homogeneidade: a ênfase no prazer possibilitado pelo jogo, em meio à sua liberdade de expressão.

Se bem que esta homogeneidade esteja presente, impressionou-nos, de modo especial, a resposta de S13, pois ela parece sintetizar várias manifestações observadas durante todo o processo de intervenção.

Foram várias as situações em que os reeducandos faziam alusão aos “espaços vazios” do sistema prisional. Este espaço vazio mencionado pelo nosso sujeito é também tratado por Varella (1999, p. 141), que afirma:

Mente ociosa é moradia do demônio, a própria malandragem reconhece. Ao contrário do que se imagina, a maioria prefere cumprir pena trabalhando. Dizem que o tempo passa mais depressa e à noite: - Com o corpo cansado, a saudade espanta. Poderiam, também, aprender um ofício e voltar para casa com alguma perspectiva. Soltá-los mais pobres e ignorantes do que quando entraram não ajuda a reabilitá-los. (...) A cadeia seria menos perigosa, com essas mentes malignas ocupadas. (...) Para servir de estímulo, a lei estabelece que cada três dias trabalhados abate um dia da pena a cumprir, matematicamente nem sempre respeitada para quem não tem advogado constituído. Ainda assim, muitos disputam os poucos empregos disponíveis. Outros, no entanto, mais ortodoxos: - Trabalhar? Nem na rua, com meu pai pegando no meu pé. Aqui dentro, jamais. Questão de princípio.

Questão 6: Em que o projeto colaborou para a sua vida pessoal atual?

Com esta questão, buscamos trazer para um nível ainda mais pessoal a avaliação das contribuições do projeto.

Depois de analisadas as respostas, foram criadas três categorias: “ênfase na ressocialização”; “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico”; e “outras ênfases”.

Na primeira categoria – “ênfase na ressocialização” –, encontramos quatro respostas:

S.9: “- O projeto fez com que a gente refletisse que ainda tem pessoas dispostas a ajudar todos nós [a nós] reintegrarmos à sociedade.”

S.10: “- Paciência e respeito.”

S.12: “- Ajudou a respeitar o adversário.”

S.20: “- Aprendi a não ser tão ganancioso e sempre partilhar o que eu tenho com os companheiros.”

Ao comentarmos esta categoria, gostaríamos de fazê-lo comparando com os dados encontrados na segunda categoria: “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico”. Na primeira, encontramos quatro respostas, enquanto na segunda, temos 11 protocolos. Esta discrepância nos mostra que a grande ênfase ainda permaneceu nas tão comuns “habilidades motoras e condicionamento físico”.

Ao que nos parece, esses dados refletem a grande dificuldade em se romper com um paradigma presente no senso comum e tão amplamente divulgado pela mídia: que os benefícios do jogo estão prioritariamente circunscritos aos limites físicos. Assim, ao prestigiar tal benefício, acaba-se colocando em um segundo plano suas contribuições para as interações pessoais, graças às quais entendemos que o ambiente proporcionado por intermédio do jogo tornar-se-á extremamente fecundo para o desenvolvimento moral e a compreensão e convivência com as regras, como destaca Bruhns (1996):

... no jogo, há um espaço para a liberdade, e a criatividade encontra-se presente. São permitidas às pessoas a discussão e modificação de regras, sem a presença de uma ‘autoridade’ para decidir por elas e da qual dependeriam para a aplicação de regulamentos, aos quais teriam que obedecer sem contestação, sob a ameaça de expulsão. (BRUHNS, 1996, p. 35).

Na segunda categoria – “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico” –, foram encontradas 11 respostas:

S.1: “- Organização, disciplina, trabalho em grupo, condicionamento físico, passes, dribles, toque de bola.”

S.2: “- Colaborou principalmente na minha, e creio eu que na saúde de todos.”

S.3: “- Me deu mais disposição, e eu comecei a entrar em forma.”

S.5: “- Nos exercícios, para manter a forma de modelo, manter o fôlego e um tempo mais de sol.”

S.6: “- Com meu físico e mente.”

S.7: “- A disposição física.”

S.13: “- Preparo físico, coordenação motora.”

S.14: “- Colaborou para que eu melhorasse mais um pouco dos meus conhecimentos e condicionamento físico.”

S.15: “- Colaborou na aprendizagem do esporte.”

S.17: “- Com as minhas condições físicas.”

S.21: “- Na minha saúde.”

Ocupando a terceira e última categoria – “outras ênfases” –, encontramos cinco protocolos:

S.4: “- A ter paciência.”

S.8: “- Quase tudo.”

S.11: “- Colaborou no seguinte: é uma diversão em que aprendemos brincando e assim esquecemos que estamos presos, e um pouco com a saúde.”

S.16: “- Porque aprendi mais.”

S.19: “- Ter paciência.”

Nesta categoria, sobressaiu a resposta apresentada por S.11: “- Colaborou no seguinte: é uma diversão em que aprendemos brincando e assim esquecemos que estamos presos, e um pouco com a saúde”.

Esta fala reflete uma das características presentes no jogo: a suspensão da realidade em prol de subvertê-la pelo e no jogo (SCAGLIA, 2005; GADAMER, 2002). Embora já tenhamos refletido sobre este “traço” do jogo, é no ambiente penitenciário que ele ganha maior relevo.

Ao que nos parece, o jogo pode figurar como uma “ilha” em meio a um oceano de restrições. É nele que o sujeito tem possibilidade de romper com os limites das paredes de sua cela e avançar para o ilimitado, configurando o embate do ser do jogo com o senhor do jogo (FREIRE, 2002; GADAMER 2002; SCAGLIA, 2003, 2005).

Questão 7 – O objetivo do projeto era proporcionar uma vivência maior com o futebol, de maneira diferente da comum. Talvez até resgatando a brincadeira como forma de aprendizagem. Você percebeu esta diferença? Como?

Inicialmente destacamos as respostas que se aproximaram do entendimento esperado, ou seja, que reconheceram as brincadeiras como um recurso adequado para o ensino do futebol. Este foi o caso das respostas apresentadas por 15 sujeitos, o que equivale a 71,4% dos entrevistados.

Gostaríamos de esclarecer que algumas destas respostas foram bastante explícitas na relação entre brincadeira, ação pedagógica e futebol; outras, não obstante indicassem reconhecer esta relação, não explicitaram como isto ocorria durante a intervenção. Mesmo constatando tais nuances entre as respostas, optamos por agrupá-las numa mesma categoria por considerarmos que, de um modo mais ou menos elaborado, elas acabaram por responder afirmativamente à nossa indagação.

As respostas apresentadas por estes reeducandos foram as que se seguem:

S.1 “- Sim, por ter diferenciado do jeito convencional de praticar aulas de futebol.”

S.3: “- Sim, nós aprendíamos nas brincadeiras.”

S.4: “- Sim, nas variadas brincadeiras que, de, alguma maneira, me ensinaram a jogar.”

S.5: “- Percebi por meio do ensino, usando brincadeiras para aprender. Entre as brincadeiras utilizamos todos os movimentos necessários, assim aprendemos mais legal...”

S.6: “- Sim, brincando conseguimos aprender com mais vontade.”

S.7: “- Como uma maneira melhor de aprender.”

S.10: “- Sim. Por meio das brincadeiras e do respeito porque não houve discussões nem palavrões, um respeita o outro.”

S.12: “- Sim, porque não tinha cones para você sair driblando; pela maneira de ensinar.”

S.13: “- Sim. Pelas brincadeiras e ausência dos cones.”

S.14: “-Sim. Porque aprendi de maneira diferente da comum. Pelos tipos de material, como bexiga, arco, latinha.”

S.16: “- Aprendi brincando, e essa foi a diferença.”

S.17: “- Brincando de pega-pega, rebatida e bobinho.”

S.19: “- Sim, por meio das brincadeiras, como preencher o espaço e locomover sem a bola.”

S.20: “- Nem tudo na vida tem que ser levado a sério, tem que ter umas partes de brincadeira.”

S.21: “- Percebi, pelos exercícios e atividades.”

Questão 8 – Se você tivesse que fazer uma propaganda do projeto, recomendando-o para alguém, como você faria?

Nas respostas encontradas, pudemos ver tanto o apoio à disseminação do projeto como o entusiasmo dos participantes no que diz respeito a sua divulgação. Este apoio ocorreu de modo unânime e pôde ser percebido na fala de todos os sujeitos. Entretanto, para não nos estermos, buscamos apresentar apenas algumas falas que nos pareceram mais significativas e que, ao mesmo tempo, representam o pensamento expresso pelos demais participantes.

Tem-se, portanto, como exemplo de respostas as que se seguem:

S.1: “- Força, garra, saúde, sabedoria, ingredientes fundamentais para prática de um bom esporte na sua vida.”

S.2: (Este participante respondeu à questão imaginando um diálogo entre ele e um possível colega, para quem anunciava o projeto.)

“- Olha, sicrano, você não pode perder este projeto.

“- Por quê, beltrano? (Ou melhor, por quê, S2?)

“- Porque eu posso responder por mim!

“- Responder o quê, beltrano? Fala logo!”

“- Calma, sicrano! Porque além de aprender muitas coisas, eu aprendi a respeitar o próximo. Então, sicrano, não deixe de ir. Ok?”

S.10: “- Vamos para a física hoje. Tem muitas brincadeiras para divertir e por meio dessas brincadeiras a gente aprende muitas coisas boas, como ter paciência na hora de tocar a bola ou fazer um gol e respeitar mais os outros.”

S.13: “- Vá treinar, é muito divertido e melhora o seu condicionamento físico.”

S. 14: “- Dizia para outra pessoa que a aula seria uma diversão e que o tempo passa que nem se vê e se distrai um pouco do problema que estamos vivendo.”

S.15: “- Dizia a outra pessoa que o projeto é interessante porque nos ajuda a aprender várias coisas sobre o esporte, que nós ainda não sabíamos.”

S.19: “- Aprende futebol brincando.”

S.21: “- Que o projeto é bom para a saúde, que é bom para o corpo e a saúde e o raciocínio.”

Uma palavra final sobre os resultados encontrados:

Primeiramente queremos enfatizar que nossa intenção não foi apresentar uma análise quantitativa dos dados encontrados. Acreditamos que isto minimizaria a realidade observada, impossibilitando que a apresentássemos em sua expressão mais rica e dinâmica.

Assim, ao concluirmos, queremos destacar que os dados encontrados no questionário só foram considerados fidedignos porque foram corroborados por todo o contato estabelecido durante a intervenção. Buscamos, portanto, expressar em nossa análise toda a apreensão da realidade que nos foi possível, toda a realidade contatada, toda a realidade que se fez presente.

Esta nossa maneira de entender a apreensão do fenômeno observado é sustentada por Barbier (2002, p. 98) que, ao tratar da pesquisa-ação, e em especial do que chamou de “escuta sensível”, afirma:

A atitude requerida para a escuta sensível é a de uma abertura holística. Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica. Uma pessoa só existe pela existência de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em permanente interação. A audição, o tato, o gosto, a visão, o paladar são desenvolvidos na escuta sensível.

A seguir apresentaremos as considerações finais sobre o trabalho realizado, dividido-as em três tópicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi por acreditarmos que o educador pode atuar para além do âmbito educacional formal que empreendemos nossa pesquisa, tendo como perspectiva a possibilidade de contribuir para a reeducação que se faz necessária no sistema prisional.

Não entendemos a educação como a redentora da sociedade; antes buscamos estar alerta diante das armadilhas comuns que apresentam receitas fáceis para situações complexas.

O que temos como alvo é contribuir para as mudanças sociais necessárias, mesmo cientes de que não podemos operar com forças individuais as mudanças que dependem de ações conjuntas. Assim, desejando superar a visão simplista de uma educação redentora, não cedemos à apatia própria dos desesperançados.

Consideramos, portanto, que entre as características do educador social estão a de “resistir à resistência” e a de não se deixar deter pelos problemas com que se depara, mas fazer uso destes como de uma ponte para as mudanças.

Como já afirmamos, uma das marcas da manifestação do jogo é a presença da “liberdade”. Esta característica talvez seja uma das mais significativas e que traz maiores repercussões para o ambiente do jogo.

Este caráter de “liberdade” muitas vezes encontra-se sufocado por um clima que, paradoxalmente, incentiva o jogo e ao mesmo tempo nega a liberdade àqueles que dele participam.

Neste sentido, questionamos se o sistema prisional não é um destes ambientes em que esta contradição se manifesta.

Mas, longe de fazermos uma crítica irresponsável sobre o sistema prisional ou sobre outras estruturas de reeducação, gostaríamos apenas de levar a efeito uma problematização a partir de nossa pesquisa-ação, apresentando nas considerações finais algumas questões que poderão servir de alimento para reflexões futuras.

Assim, queremos nos distanciar de um juízo leviano, pois sabemos que nosso olhar está irremediavelmente circunscrito a um ângulo externo, embora tentássemos mergulhar o mais possível no ambiente investigado. Portanto, não desejamos apresentar acusações a esta ou àquela regra e muito menos a pessoas ou organizações, mas ousamos problematizar o observado, não com o intento único de trazer respostas, mas inquietações.

Logo, avançando, queremos afirmar que uma das inquietações que nos acompanharam durante a intervenção foi o fato de percebermos uma incompatibilidade entre nossa proposta por meio do jogo e os pressupostos do ambiente no qual ele ocorria.

O que restaria, então, se a incompatibilidade se faz presente? Ficaríamos atrelados a este fato e excluiríamos o jogo deste ambiente?

Autores que refletiram sobre o jogo já nos advertiram quanto a esta postura, indicando que é necessário que se considere “o poder transformador do jogo”. Entendemos, assim, que, se o ambiente não está adequado ao “espírito” do jogo, é necessário que este aconteça para, de algum modo, favorecer esta “liberdade”, ainda que manifestada com uma aparência tênue e superficial.

Em nossa experiência, quando fomos apresentar o projeto, pudemos perceber que havia um interesse de ambas as partes pela presença do jogo, mas o entendimento de seus benefícios restringia-se quase que exclusivamente ao âmbito da disposição física (gasto de energia acumulada).

Conquanto não desconsideremos que, de fato, o jogo “pode servir” como um alívio ao estresse e como uma alternativa ao sedentarismo, realidades tão presentes nos ambientes de reclusão, nossas expectativas estavam contemplando outros benefícios e não desconsideravam o valor do jogo pelo jogo.

O que podemos vislumbrar ao olharmos hoje nossa trajetória é que pudemos ser enriquecidos por ela. Graças a este percurso, que nos facultou uma visão mais elaborada do jogo, podemos afirmar, a título de conclusão, que nosso empenho em realizar este projeto valeu a pena, pois levar o jogo para o ambiente prisional é mais que unir dois sistemas incompatíveis. Entendemos que esta inclusão é semelhante ao semear do agricultor que, junto com a semente, planta a esperança. Ou seja, esta semeadura é esperança de rompimento das cadeias que são mais fortes que as grades das celas – as cadeias do próprio sistema que acabam prendendo o corpo e a mente.

Nesse sentido, Freire (1992, p. 115) afirma que “O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário as ideias não podem ser controladas (...). Quem tem o controle do corpo, tem o controle das ideias e dos sentimentos (...).”

Ao findarmos este trabalho, sentimo-nos como o viajante que percorreu uma etapa significativa de sua viagem e, por isso, pode olhar e ver pontos que marcaram sua trajetória. Esses pontos são “muito mais” significativos do que simples lembranças. São aqueles nos quais a trajetória deixou marcas, mudando conceitos, pressupostos e até atitudes e paradigmas.

Uma dessas convicções é a de que o jogo é um dos elementos mais significativos da experiência humana, como brilhantemente ressaltou Schiller (2002) e o reproduzimos em nossa epígrafe, e merece ter seu espaço valorizado no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.
- BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- _____. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo**. Ijuí: Unijuí, 1997.
- _____. **Janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. **Educação Física escolar e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998a.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.
- _____. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. Florianópolis: **Revista Motrivivência**, ano VIII, n. 9, 1996.
- BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Orgs.) **Nova antropologia**. São Paulo: EPU/Edusp, v. 4, 1974.
- CARNEIRO, K. T. **O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional**. 2003. 114 f. (Trabalho de Conclusão de Curso)-Faculdade de Educação Física, Centro Universitário Adventista de São Paulo, UNASP, Hortolândia, 2003.
- _____. **O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos**

professores. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L. O jogo e educação. In: ANGOTTI M. (org.) **Educação infantil: Por quê? Para quê? E Para onde?** Araraquara: Autores Associados, 2007.

CAMARGO, R. L. **Intervenção psicopedagógica e a construção das estruturas lógicas elementares**. 2002. 180 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

_____.; CARNEIRO, K. T.; SCAGLIA, A./ PATT, H. O jogo como espaço de transcendência: uma análise dos filmes “A vida é bela” e “Um estranho no ninho” a partir da teoria do jogo. In: ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROPRE**. Campinas: Gráfica F.E, 2005.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

DUARTE Jr., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1988.

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

EIGEN, M., WINCKER, R. **O jogo: as leis naturais que regulam o acaso**. Lisboa: Gradiva, 1989.

ELKONIN, **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Campinas: FEF-UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

_____. **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). In: GEBARA, A. et al. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

_____.; SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Record, 1968.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.

LEBOVICI, S., DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **4 Cores, senha e dominó**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARCELINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. A sala de aula como espaço para o 'jogo do saber'. In: MORAIS, R. **Sala de aula que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1988.

_____. Lúdico: a busca da possibilidade ausente. In: MORAIS, R. **Filosofia, educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Pedagogia da animação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MELLO, A. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. 3. ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papirus, 2001.

NEUMAN, J. von; MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behavior**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

NASAR, S. **Uma mente brilhante**. 2. ed. São Paulo: Record, 2002.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: Unicamp, 1992.

PASCAL, B. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PEREIRA, E. M. de A., Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança** 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- _____. **O juízo moral na criança** 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.
- ROSA, S. S. **Brincar, conhecer e ensinar** São Paulo: Cortez, 1998.
- ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.
- SCAGLIA, J. A. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 200 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento)-Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.
- _____. Inquietações pedagógicas: o jogo-trabalho na Educação Física. In: **“Escola Curumim: Tateios pedagógicos”**. Campinas: Escola Curumim, 2001.
- _____. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento)-Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.
- _____. O jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO S.; FREIRE J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- _____. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família dos jogos de bola com os pés**. São Paulo: Phorte, 2011.
- SCHILLER, F. **A educação estética do homem**. 4. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.
- SILVA, M. A. S. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- VARELLA, D. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- VENÂNCIO S.; FREIRE J. B. (Orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Submetido em: 25-2-2013

Aceito em: 27-11-2013