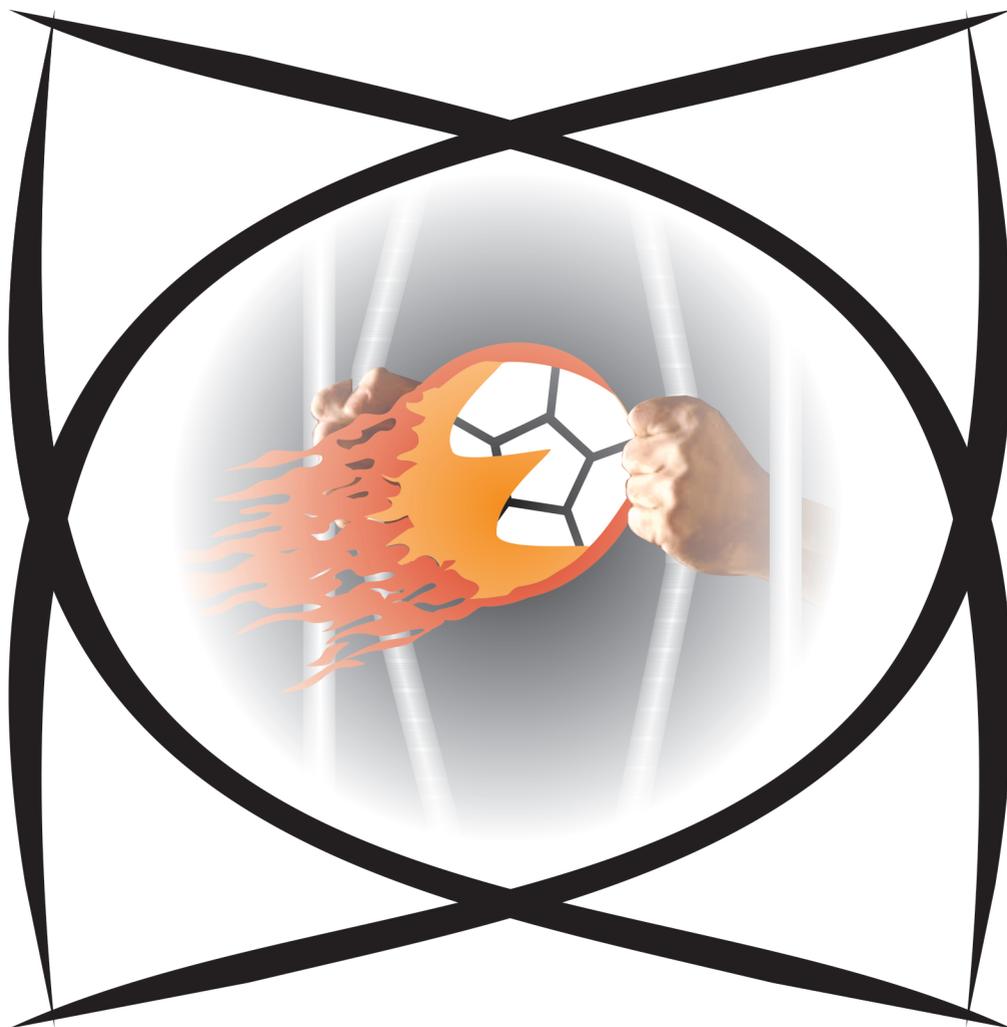


# O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional



Alcides José Scaglia  
Kleber Tuxen Carneiro  
Ricardo Leite de Camargo

---

## UNEMAT EDITORA

EDITOR: Agnaldo Rodrigues da Silva  
REVISÃO: Eliana de Almeida  
DIAGRAMAÇÃO: Ricelli Justino dos Reis  
CAPA: Ricelli Justino dos Reis

Copyright@2014/Unemat Editora  
Online

Conselho Editorial: Agnaldo Rodrigues da Silva (Presidente)  
Marco Antonio Camilo Carvalho  
Célia Alves de Souza  
Eliane Ignotti  
Heloísa Salles Gentil  
Fabrício Schwanz da Silva  
Geovane Paulo Sornberger  
Aroldo José Abreu Pinto  
Márcia Helena Vargas Manfrinato  
Luiz Juliano Valério Geron  
Adriano Aparecido Silva  
Dionei José da Silva

### CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional/Alcides José Scaglia, Kleber Tuxen Carneiro e Ricardo Leite de Camargo

Cáceres-MT: UNEMAT Editora, 2014.

81 p.

ISBN: 978-85-7911-136-5

Vários autores.

1. Ciências Sociais      2. Educação

Ficha catalográfica elaborada pela UNEMAT Editora.



UNEMAT Editora

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada

Fone/fax: (0xx65) 3221-0077

Cáceres-MT – 78200-000 - Brasil

E-mail: [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

## PREFÁCIO

É com alegria que felicito o lançamento deste livro. Espero que ele chame a atenção para as ricas possibilidades que se abrem para aqueles que buscam adquirir um conhecimento mais profundo sobre a teoria do jogo, e suas múltiplas possibilidades na abordagem socioeducativa.

Esta obra - que tenho o privilégio de prefaciá-la - escrita pelos professores: Kleber Tuxen Carneiro, Alcides José Scaglia e Ricardo Leite De Camargo, avança com competência a discussão acerca do fenômeno jogo/brincadeira. Os autores não se restringem a fazer apenas uma discussão teórica sobre o jogo. Eles vão além! Adentram o sistema prisional para buscar resposta à seguinte questão: como será adentrar nesse mundo, tendo como perspectiva a influência positiva que o jogo pode exercer sobre o desenvolvimento do sujeito em sua ressocialização e em suas relações interpessoais?

Assim, com esta interrogação, abre-se o universo de uma pesquisa ação, onde pesquisador e os participantes estão interligados de forma cooperativa e participativa.

Diante deste livro, educadores sociais encontrarão embasamento teórico e prático para várias inquietações de seu cotidiano e, tenho a certeza, para uma nova visão do fenômeno jogo como possibilidade de integração, inclusão e ressocialização.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvana Venâncio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	6
<b>I - O JOGO</b>	9
1.1. O JOGO – A BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO	9
1.2. O JOGO – SUAS CARACTERÍSTICAS	14
1.3. O JOGO TRANSCENDENDO UMA VISÃO FRAGMENTADA	19
<b>II - REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA PRISIONAL E O ESPAÇO DO JOGO</b>	23
2.1. O SISTEMA PRISIONAL E O AMBIENTE COERCITIVO	24
2.2. O SISTEMA PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO: A NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA MORALIDADE AUTÔNOMA	29
2.3. O JOGO E A RESSOCIALIZAÇÃO	33
<b>III - DELINEAMENTO DA PESQUISA</b>	38
3.1. OBJETIVO	38
3.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	38
3.3. HIPÓTESE	38
3.4. MÉTODO	38
3.4.1. LOCAL	39
3.4.2. SUJEITOS	39
3.4.3. MATERIAIS	40
3.4.4. PROCEDIMENTOS RELATIVOS À VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE	40
3.4.5. PROCEDIMENTOS GERAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO	40
<b>IV - INTERVENÇÃO VIA JOGOS/BRINCADEIRAS</b>	41
4.1. ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO	41
4.2. CARACTERÍSTICAS DO JOGO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	43
4.2.1. Livre escolha	43
4.2.2. O jogo como um fim em si mesmo	43
4.2.3. Suspensão da realidade	44
4.2.4. Imprevisibilidade	44
4.2.5. O conflito	45
4.2.6. O prazer	45
4.2.7. A promoção de relações de respeito mútuo	45

4.3. EXEMPLOS DE JOGOS /BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS	46
4.3.1. Deslocando-se ao som da música	46
4.3.2. Bexiga no tênis	47
4.3.3. Mãe da rua	47
4.3.4. Pega-pega nas linhas da quadra	48
4.3.5. Jogo adaptado	48
<b>V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>50</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>66</b>
6.1. O JOGO, A LIBERDADE E O SISTEMA PRISIONAL	68
6.2. O EDUCADOR SOCIAL	69
6.3. DA SIMPLIDADE À COMPLEXIDADE DO JOGO	72
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>79</b>

## INTRODUÇÃO

O jogo, como recurso pedagógico no sistema prisional, foi escolhido como assunto gerador desta investigação por consistir em um tema apaixonante, despertando-nos o desejo de trilhar as inúmeras vertentes que o englobam. Ao adentrarmos neste campo de estudo, nos confrontamos com a advertência de Freire (2002): *A tarefa de pesquisar o jogo é gigantesca e excede as possibilidades de investigação de vários autores (...)*. (Idem, p 5).

De fato, o jogo sempre impulsionou muitas pesquisas no universo científico e em áreas diversas de conhecimento (Antropologia, Psicologia, Educação Física, Sociologia, etc.), entretanto, parece-nos que o jogo guarda um mistério, o qual é mencionado por Freire (2002):

[...] qual o segredo do jogo? O que tem o jogo, na sua mais profunda intimidade, que deixa os pesquisadores a meio do caminho, como se caminhassem ao longo de uma profundíssima caverna, cuja luz fosse desaparecendo quanto mais fundo a penetrassem? [...]. (Idem, p 6)

Assim, a difícil tarefa de conceituar, de conhecer suas características, e a estreita relação com o brinquedo e a brincadeira faz do jogo um assunto intrigante levando-nos também a mergulhar neste universo que envolve o jogo, para então, não buscando 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 isto, Freire (2002) afirma: *A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica*. (Idem, p. 7).

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 (2003): [...] *o jogo só pode ser jogo quando selecionado livre e espontaneamente pelo jogador. Caso contrário, é trabalho ou ensino*. (Idem, p. 6).

Assim sendo, a participação no jogo deve ser livre, devendo seus participantes não se vir “obrigados” a participar, caso contrário esta 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 isto, afirma Brougère (1998):

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. (Idem, s/p)

Mas como seria vislumbrar o jogo que, como já mencionado, 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 a construção de valores morais e éticos?

Contraopondo-se a este ambiente de liberdade 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 disto pode ser amenizada quando nos perguntamos se alguém, nas condições próprias a uma cela de presídio, faz projeções positivas quanto ao seu futuro. Como é possível pensar que este ambiente com menos de 2 m<sup>2</sup>, 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 sobrevida, não se leva em consideração a recuperação dos que aí estão reclusos. Imaginamos que estes ambientes têm como objetivo único à manutenção destes elementos longe da vida social, buscando-se assim proteger a sociedade de sua presença indesejável e perigosa.

Considerando, portanto que o ambiente prisional tem tais características, que praticamente excluem o espaço do jogo, nos perguntamos *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. Leis, nas quais o mais forte muitas vezes vence, se não pela força física, pela capacidade e astúcia de criar alternativas para sobreviver.

Considerando as diferenças gritantes entre este ambiente e o do presente na situação de jogo, no qual a lei da liberdade triunfa sobre a lei da coerção nos perguntamos ainda: *Como é possível encontrarmos dentro do sistema prisional um espaço para o jogo, no qual os sujeitos possam ter maiores possibilidades de ressocialização?*

Nesta ótica nasceu a presente pesquisa que nos permitiu vislumbrar o jogo como recurso pedagógico no sistema prisional. Assim sendo, buscamos encontrar no jogo pontes que contribuíssem para o processo de ressocialização dos reeducandos tendo em vista sua participação como cidadãos autônomos e empenhados no bem comum.

Quanto à apresentação deste trabalho, temos a seguinte organização:

No capítulo um, estaremos apresentando os aspectos gerais relacionados ao jogo. Assim, considerando a amplitude do conceito, apresentamos as definições propostas por diferentes autores. Embora se encontre uma linha comum a todos, a qual faz com que o jogo seja entendido como elemento lúdico, como já mencionado, há nuances nas definições que se reportam mais a um ou a outro aspecto. Na verdade, os autores ao buscarem defini-lo acabam por apresentar uma gama de características na tentativa de distingui-lo de outras manifestações humanas, como o trabalho e outros.

Considerando este caminho apresentado pelos autores, reservamos neste capítulo um subitem específico para caracterizar o jogo.

Neste mesmo capítulo apresentaremos também as reflexões de Freire e Scaglia (2003) que, após refletirem sobre as diferentes descrições de jogo encontradas nas bibliografias apontam a necessidade de uma síntese integradora na qual o jogo figura como um sistema complexo. Neste caso os autores propõem que o jogo não seja entendido em suas manifestações fragmentadas, onde se apresenta um rol de elementos que o definiriam, antes sugerem que se avance rompendo paradigmas clássicos e visões

reduccionistas.

No segundo capítulo, trataremos do sistema prisional, da ressocialização e do jogo como veículo deste processo. Neste capítulo nos aproximamos mais da especificidade do presente trabalho que busca refletir sobre a importância do jogo, no processo de ressocialização e em especial no sistema prisional. Composto este capítulo elegemos três subitens: “O sistema prisional e o ambiente coercitivo”, “o sistema prisional e a ressocialização” e “o jogo e a ressocialização”.

Assim, buscamos primeiramente caracterizar o sistema prisional, apresentando não só a caracterização do espaço físico, mas também as relações de poder, submissão e coerção tão comuns a este sistema.

Utilizamos para descrever o sistema prisional os trabalhos de Drauzio Varela (1999) e Michel Foucault (1984), que buscam descortinar as mazelas deste ambiente. Embora haja um destaque sobre tais mazelas ao descortinarmos este ambiente, também vislumbramos o poder de adaptação do homem na busca da sobrevivência. Assim sendo, apresentamos os pontos encontrados nestas literaturas que indicam que existe um movimento próprio do homem para buscar reaver as condições mínimas necessárias para manter-se vivo e se possível “sano”.

Apresentamos ainda neste capítulo a ressocialização, como um possível ou pelo menos desejável objetivo no meio deste sistema caótico. Finalmente apontando para o último subitem, pudemos, respaldados pela literatura, explorar a influência positiva que o jogo pode exercer sobre as relações interpessoais e intrapessoais.

No terceiro capítulo, são considerados os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Composto este capítulo temos a apresentação do problema de pesquisa, a hipótese e o método propriamente dito.

Figurando neste último temos os sujeitos, que compuseram a pesquisa, os materiais utilizados, os procedimentos relativos à verificação da hipótese e os procedimentos relativos à intervenção.

No quarto capítulo apresentamos a intervenção realizada no Centro de Ressocialização, onde ocorreu a pesquisa. Neste capítulo indicamos como a intervenção foi estruturada e como esta se desenvolveu.

No quinto capítulo nos detemos na apresentação e análise dos resultados encontrados na pesquisa. Neste momento buscamos descortinar, na fala dos sujeitos, a influência que a intervenção, mediante o jogo, pode ter no processo de ressocialização. Buscamos, portanto, não só avaliar a confirmação ou não da hipótese, mas avançar em direção a considerações mais gerais como os limites e poderes desta intervenção.

Concluimos o trabalho apresentando as considerações finais. Neste momento destacamos a necessidade de um novo olhar não só sobre o sistema prisional, mas também sobre o jogo como instrumento pedagógico.

Por fim apresentamos a bibliografia e os anexos.



## CAPÍTULO

### I

#### O JOGO

A procura pelo jogo não é menor que a procura pela comida, portanto, ele deve constituir, como esta, uma necessidade básica.

(João Batista Freire)

#### 1.1. O JOGO – A BUSCA DE UMA DEFINIÇÃO

Vários autores empreenderam esforços na difícil busca de apresentar uma definição do termo jogo. Esta dificuldade se explica por diversos fatores dentre os quais as nuances que este mesmo termo pode ter em diferentes culturas. Parece-nos que a palavra jogo é de difícil conceituação, até mesmo em sua origem etimológica, uma vez que se agregam vários conceitos a sua definição. Segundo Scaglia (2003):

A palavra jogo é aplicada de forma irrestrita, principalmente em nossa língua (idioma), que atribui ao jogo uma enorme amplitude de significados. Isso pode ser comprovado com uma simples pesquisa ao dicionário Houassis (2001, p. 1685), no qual o verbete “jogo” ocupa praticamente, uma página inteira desse dicionário, constituindo-se, se não o maior, um dos maiores de seus verbetes. (Idem, p. 46).

A estreita relação entre jogo, brinquedo e brincadeira ajuda neste difícil processo de conceituação, retomaremos as diferenças existentes entre estes conceitos no decorrer da caracterização do termo jogo. Segundo Kishimoto (2001): “A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los”. (KISHIMOTO, 2001, p. 15).

Dito de outro modo, não basta encontrar um termo que seja sinônimo em determinada língua, é necessário ainda que se conheça sua representação, seu sentido, sua caracterização.

A autora continua a argumentação:

Tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm sua especificidade. Por exemplo, no faz de conta, há forte presença de situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorregar pelas mãos, encher e esvair copinhos com areias requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo. (KISHIMOTO, 2001, p. 13).

Outra dificuldade encontrada por aqueles que se propuseram a definir o termo jogo, está no fato de que uma mesma ação pode ser vista como jogo ou não-jogo. Quanto a isto Kishimoto (2001) esclarece:

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, **dependendo do significado a ela atribuído**. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam. (Idem, p. 15 – o grifo é nosso).

Deste modo, não é o uso ou não-uso de um termo que garante que este está revestido de um mesmo significado. Pode ocorrer que pessoas participantes de um mesmo grupo social e cultural utilizem de modo diferente um mesmo termo. Isto quando ocorre, pode gerar confusões que levam a descaracterizar o termo em uso.

Para Brougère (1998), este cuidado em preservar o uso do termo para situações específicas não está vinculado ao estabelecimento prévio de significações como se alguém pudesse estabelecer por si e legitimar ou não o uso de um termo. Para o autor, tal legitimação é encontrada no meio social, no uso e espaço que um determinado termo tem numa dada sociedade. Dito de outro modo, não se trata de determinar um código que indique a possibilidade do uso do termo, antes trata-se de encontrar na própria sociedade qual o sentido que esta atribui ao vocábulo, e se este encontra o mesmo significado em outras culturas. Neste sentido afirma:

Trata-se de compreender por que um domínio de realidade mais ou menos extenso é qualificado por essa palavra mais do que outro. Na verdade, o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento? Longe de nós a idéia de julgar os empregos legítimos e ilegítimos da noção; trata-se, ao contrário, **de saber dos locutores o que significa, para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao jogo. Mergulharemos tanto quanto possível na língua viva para dela tirar uma lógica (se houver) da denominação**. (Idem, p. 13 – o grifo é nosso).

Este cuidado visa conferir ao papel social aquilo que lhe é de direito, ou seja,

que este determine a força, o poder e a abrangência de suas palavras. Se isto não for observado pode-se utilizar um termo de modo artificial e destituído do significado comungado pelo grupo que o utiliza. Nas palavras de Brougère (1998) temos:

A noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado. (Idem, p. 16)

Ressalta-se ainda, que esta variação no sentido de um mesmo vocábulo pode estar relacionada à dificuldade em se encontrar uma definição que englobe a multiforme apresentação do fenômeno ou objeto a ser definido. Isto se aplica especialmente ao jogo, uma vez que este se apresenta atrelado à produção cultural a qual varia, como mencionado, no tempo e no espaço. Assim sendo em tempos e lugares diferentes o jogo apresenta também uma configuração diferente: o jogo não ocupou o mesmo “espaço” ou “status” em tempos como os da Idade Média, do Renascimento e da Modernidade. Segundo Duflo (1999):

[...] há muito tempo considerava-se o jogo como sendo principalmente atividade infantil, de pouco valor em si mesma, que não merecia que lhe déssemos muita importância, nem que atraísse a atenção do estudioso. (Idem, p.12).

Estas variações também são encontradas nas apreciações que os autores fizeram do jogo durante sua história. Ao comentar tais nuances, Brougère (1998) afirma:

A própria idéia que se tem do jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes. (Idem, 1998, p.9).

Considerando que a definição deste termo ou a caracterização do jogo apresenta dificuldades que lhes são próprias, Brougère (1998) ainda nos alerta:

Não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e às vezes ambígua. A língua usual, utilizada tal qual pela maioria dos autores, lega-nos um termo que deverá ser investigado, analisado e compreendido em seu próprio funcionamento. (Idem, p.14).

Esta afirmação de Brougère não é solitária, vários autores também apresentam este alerta, buscando impedir que a apresentação de uma definição se faça de modo apressado e assim se desconsidere o que é essencial na construção de qualquer definição: se esta corresponde a sua múltipla forma de apresentação. Uma vez estabelecida uma definição, ela pode impedir que manifestações legítimas do fenômeno ou do objeto sejam consideradas como pertencentes ao mesmo termo. Embora isto possa parecer elementar e estar apenas restrito ou não ao uso de um determinado vocábulo, ele pode

trazer grande prejuízo, pois pode valorizar determinadas manifestações e desconsiderar outras tidas por uma determinada geração como insipiente ou desprezível o que pode ocasionar a perda de elementos importantes na construção histórica e cultural de um povo.

Caillois (1990) corrobora a ideia da complexidade da definição do conceito jogo:

[...] a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra **jogo** não passa de um mero ardid que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas. (Idem, p. 187).

Considerando, portanto que o jogo se apresenta com “trajes” tão diferenciados no tempo e no espaço, temos uma questão que foi objeto de questionamento de vários autores: Haveria um conceito de tal modo abrangente que pudesse reunir o que há de similar nas diferentes manifestações do jogo?

Quanto a esta questão, Kishimoto (2002) a apresenta da seguinte maneira:

Dentro da variedade de significados, são as semelhanças, que permitem classificar jogos de faz-de-conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos. Para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família, em seguida, precisar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz-de-conta, construção etc.) A analogia entre o jogo e a família, proposta por Wittgenstein, facilita a compreensão deste tema. (Idem, p.3).

Para a autora, os trabalhos de Wittgenstein (1975, apud KISHIMOTO, 2003) podem, como mencionado, facilitar a compreensão deste tema. Seguindo a orientação de Wittgenstein, as familiaridades, ou similaridades presentes nas diferentes manifestações do jogo, devem ser o sinalizador na busca de construir uma definição. Esta tarefa não é fácil, e apresenta entraves sutis que não podem ser desconsiderados. Estes entraves novamente remontam à pluralidade das manifestações do jogo, analisadas também por este autor :

Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc... O que é comum a todos eles? Não diga:” Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam “jogos” – mas veja se algo é comum a todos. – Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas **verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles.** Como disse; não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontrará muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas **muitos traços comuns desaparecem e outros surgem.** Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitos se perdem. – São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há

em todos um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder, mas se a criança atira a bola na parede e apanhar outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! E assim **podemos percorrer muitos, outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem**. Então este é o resultado desta consideração: **vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor**. Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “**semelhanças de família**”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento, etc, etc. – E digo: os “jogos” formam uma família.” (WITTGENSTEIN,1975, apud KISHIMOTO, 2003, p.42-43 – o grifo é nosso).

Assim sendo, para este autor, o jogo pode ser considerado como uma grande família que apresenta manifestações diferentes, no entanto procedem de uma mesma “árvore genealógica”. Neste caso, entendemos que vários jogos corresponderiam apenas aos vários galhos ou ramos de uma mesma árvore, sendo portanto partícipes de um mesmo tronco, guardando elementos comuns e específicos, que os tornam próximos mas que garantem uma relativa distância e identidades próprias. Assim, os jogos de cartas não se confundem com os jogos de tabuleiro, guardando suas particularidades e, ao mesmo tempo, não se diferenciando, a ponto de não apresentarem elementos de intersecção. Entendemos ainda que esta relação de “parentesco” é dificultada quando pensamos na “extensão” desta família, voltando novamente ao problema da “ilimitada” manifestação do mesmo fenômeno.

Mesmo considerando os benefícios desta reflexão, Kishimoto (2001) alerta quanto à necessidade de precisar o tipo de jogo. Deste modo, considerando a grande extensão ou o parentesco da família “jogo”, há de se determinar de qual jogo tratamos. Isto permite a garantia das semelhanças sem, entretanto, desconsiderar as diferenças dos jogos. Neste sentido a autora afirma:

Ao assumir o sentido do jogo como uma família surgem imprecisões, se não aponto exatamente o tipo de jogo a que me refiro. A autora ainda considera “... o termo se explica no uso, na espécie de jogo a que o usuário está referindo, no sentido que deu ao termo. Essa questão demanda uma investigação sobre as características presentes em toda rede de manifestações sobre o jogo. (Idem, p. 23).

Assim, resguardando a necessidade de especificar o tipo de jogo, Kishimoto considera que as reflexões de Wittgenstein lançam luz sobre a busca da construção de uma definição.

Este caminho encontrado por Wittgenstein também foi o mesmo apresentado por outros autores que trabalharam na construção da definição do termo. Assim,

autores como Caillois (1990), Huizinga (1999), Henriot (1989, apud Kishimoto, 2003), Fromberg (1987, apud Kishimoto, 2003) e Christie (1991a e 1999b, apud Kishimoto, 2003) e Kishimoto (2003) buscaram refletir sobre os componentes básicos do jogo, sobre as características comuns a todo e qualquer jogo, sem as quais não se pode considerar que um dado fenômeno seja considerado como tal.

Estes autores destacam características específicas ao tratarem do termo jogo, mas o que os torna semelhantes é o cuidado em localizar o termo numa cadeia de relações, ou seja, o jogo é considerado como tal quando apresenta várias características e não uma única que o identificaria.

Passaremos neste momento a esta caracterização apresentada pelos respectivos autores.

## 1.2. O JOGO – SUAS CARACTERÍSTICAS

Como mencionamos, os diversos autores que procuraram apresentar os elementos comuns aos jogos destacaram algumas características que somadas podem nos auxiliar na busca de uma caracterização geral que englobem todos estes olhares, ou que nos faça refletir por um outro método de olhar o fenômeno jogo.

As características apresentadas por Huizinga (1999) estão relacionadas ao espaço que a cultura e o meio social ocupam na construção dos jogos, o que faz com que o autor os descreva como “elementos da cultura”. Para este autor, excluindo o jogo dos animais, o jogo apresenta as seguintes características, relacionadas estas aos aspectos sociais: 1) o prazer demonstrado pelo jogador; 2) o caráter não sério da ação; 3) a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano; 4) a existência de regras; 5) o caráter fictício ou representativo e 6) a limitação do jogo no tempo e no espaço.

Ao comentar a primeira destas características, Kishimoto (2003) afirma que Freud e Vygotsky apresentaram um olhar diferente quanto ao “*prazer demonstrado pelo jogador*”. Para Vygotsky, o jogo pode ser realizado com esforço e relativo desprazer quando se busca o objetivo estabelecido pela brincadeira. Já para Freud, fundador da psicanálise, o desprazer é o elemento constitutivo do jogo, estando relacionado aos momentos catárticos, presentes em situações próprias de jogo, os quais são considerados extremamente dolorosos.

Embora se encontrem tais divergências, há que se destacar que a grande marca da presença do jogo é o “prazer de jogar”. Talvez seja o prazer o que melhor caracterize o jogo, inclusive respondendo pela livre adesão de seus participantes.

Ocupando a segunda característica temos o “*caráter não-sério do jogo*”. Quando mencionamos que o jogo “não é sério” não estamos dizendo que há “ausência de seriedade”. Esta parece ser uma afirmação contraditória, mas podemos explicá-la: Mencionamos que ao jogar, o jogador faz de modo compenetrado demonstrando assim o seu envolvimento com a ação. Assim, esta atenção dispensada ao jogo faz alusão ao valor que o jogador atribui à atividade. Considera-se que não se atribui valor sem considerá-lo importante, relevante e sério. Deste modo, a ausência de seriedade está relacionada ao modo como se conduz o momento do jogo, sendo este momento

marcado pelo cômico, pelo riso (lúdico), o que se contrapõe à atividade “séria” do trabalho.

Como terceira característica temos a “*natureza livre do jogo*”. Esta característica está, segundo Huizinga (1999), relacionada à “*ação voluntária*” própria da situação de jogo. Como se sabe brincar geralmente é acompanhado por uma relativa distância da vida cotidiana, permitindo um mergulho no mundo imaginário, (seria como que uma suspensão da realidade, porém, o jogador sempre sabe que está apenas jogando ouvimos cotidianamente das crianças, a expressão “é mentira”, estava apenas brincando).

Este acesso ao imaginário permite que o jogador seja revestido de poderes que só o jogo lhe permite. Em situação de jogo, um simples artesão pode ocupar posições como rei, ou outra ilustre figura. Ainda nos jogos, e em especial nos jogos simbólicos, a pessoa pode voar, pular, realizar ações que só no imaginário seriam possíveis.

Vale destacar que esta liberdade propiciada pelo jogo é analisada de modo diferente por alguns autores. Exemplificando, para Piaget (1978):

O jogo do faz de conta” traz destaque a deformação ao processo de assimilação e acomodação onde os objetos, por exemplo, passam a adquirir características distantes das que lhe são reais. (Idem, s/p).

Já Vygotsky (2000) argumenta:

Destaca que o jogo, ou mais especificamente o brinquedo pode favorecer à criança o contato com a realidade, permitindo que esta antecipe vivências que só são possíveis ao jovem ou adulto, como exemplo criança brinca de ser mãe. (Idem, s/p).

A quarta característica presente no jogo é a “*existência de regras*”. Quanto a estas, Huizinga (1999) afirma que podem ser implícitas ou explícitas. Alguns jogos apresentam regras explícitas próprias ao uso do jogo. Neste caso temos os jogos como o xadrez, a dama, amarelinha e outros. Alguns outros apresentam regras implícitas, neste caso temos os “jogos do faz-de-conta”. Nestes, quando uma criança escolhe ser a mamãe, por exemplo, ela certamente assumirá características que são próprias a este personagem. Assim, regras de condutas próprias a esta figura deverão ser observadas por aquele que o elegeu como “seu personagem”.

A quinta característica destacada por Huizinga (1999) está relacionada ao “*caráter fictício ou representativo*”. Esta característica tem sido amplamente considerada por diversos pesquisadores que investigaram a relação entre o jogo e as representações. Estes estudos encontraram destaque nas análises realizadas pela Psicologia.

Como sexta característica, o Huizinga (1999) destaca a *limitação do jogo no tempo e no espaço*. Esta característica está relacionada com a perspectiva cronológica, tempo e espaço na história, e com o tempo e o espaço na ação do jogo. O jogo como elemento da história, assim como outros fenômenos sociais, entende-se, e ocorrem em uma circunstância localizada em um determinado momento da história (tempo) de um determinado povo, ou cultura, localizado geograficamente (espaço). Ao considerar-se

o tempo e o espaço na ação do jogo, o que limitaria uma ação de um determinado jogador, dentro do contexto do jogo?

Possivelmente o autor nos leve a refletir, com sua caracterização, que existam pólos, ou melhor, existam limites no tempo e espaço da ação do jogador dentro do fenômeno lúdico, chamado jogo. Quanto a isto, Huizinga (1999), argumenta: *A frivolidade e o êxtase são os dois polos que limitam o âmbito do jogo.* (HUIZINGA 1999, p. 24).

Como mencionamos, outro autor que refletiu sobre a caracterização do jogo foi Henriot (1989, apud KISHIMOTO, 2003) quem apresentou uma preocupação próxima à de Wittgenstein, buscando identificar o eixo comum que une as diferentes concepções sobre o jogo.

Para este autor, o que caracteriza *todo e qualquer jogo* e ao mesmo tempo o diferencia de outras condutas é a presença de uma *atitude mental* marcada por 3 características que são : 1) *o distanciamento da situação*; 2) *a incerteza dos resultados* e 3) *ausência de obrigação*.

Ao comentar as contribuições dos estudos de Henriot (1989, apud KISHIMOTO, 2003) afirma:

Portanto, para se ter a dimensão completa do jogo, é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo e, a atitude mental do sujeito, envolvido na atividade. Nem sempre a conduta observada por um pesquisador é jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico. É preciso estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar, em sua atitude, o envolvimento no jogo. (Idem, p.4).

Nos trabalhos de Caillois (1990) são destacadas as seguintes características do jogo: 1) *A liberdade de ação do jogador*; 2) *A separação do jogo no limite em espaço e tempo*; 3) *A incerteza que predomina o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza* e 4) *Suas regras*.

Nesta caracterização o autor traz como contribuição à introdução de um novo elemento na caracterização, já cunhada por Huizinga, a natureza improdutivo do jogo.

Ao tratar da *natureza improdutivo do jogo*, Caillois (1990) destaca que o jogo é caracterizado pela ação voluntária do jogador, tendo um fim em si mesmo, não visando, necessariamente, criar nada ou ter um produto final. Neste caso destaca-se o processo e não o fim, importando o processo em si de brincar que o jogador se impõe. Assim, o jogador está “livre” da preocupação com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física, mas não está livre das consequências do jogo”, entretanto vale ressaltar que este não está livre das consequências do jogo.

Outra contribuição relevante apresentada por Caillois (1990) está no destaque que este atribui à “incerteza presente no jogo”. Para Caillois, no jogo não é possível prever com antecedência os rumos da ação dos jogadores, estando a incerteza sempre presente. A determinação está relacionada a fatores intrínsecos, às motivações pessoais

e aos estímulos extrínsecos, como as condutas dos outros jogadores.

Outro autor que buscou discutir as características do jogo foi Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003). São apresentados 6 critérios que podem auxiliar na identificação dos jogos : 1) a não literalidade; 2) o efeito positivo; 3) a flexibilidade; 4) a prioridade do processo de brincar; 5) a livre escolha e 6) o controle interno.

A primeira destas características – a *não literalidade*, está relacionada ao predomínio da realidade interna sobre a externa. Neste caso, a realidade é transformada pela ação interna ou pelo imaginário. Assim sendo, todos os componentes do mundo real podem revestir-se de características que lhes são estranhas: um cabo de vassoura pode transformar-se em um cavalo, ganhando vida e função não-habituais.

O jogo é também caracterizado por seu “efeito positivo” – a segunda característica. Para Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), o jogo é marcado pela abundante presença da satisfação ou da alegria. Há vários sinais que podem indicar esta mobilização interna; entre estes estão os sorrisos. Entendemos que este efeito ou resultado positivo do jogo pode trazer benefícios para o bem-estar físico os quais podem ser estendidos à saúde e ao desenvolvimento moral e social. Esta compreensão tem sido validada pelas pesquisas que buscam conhecer a possível relação entre a saúde da alma e a saúde do corpo. Há, neste caso, inúmeros estudos que indicam que o estado de humor pode trazer benefícios ou prejuízos diretos ao aparato orgânico.

Mas, voltando ao destaque apresentado por Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), podemos ainda confirmar sua análise ao observarmos as diferentes situações de jogo nos quais os sinais de alegria e do prazer são facilmente identificáveis.

O terceiro item que caracteriza o jogo é a “flexibilidade”. O movimento criador é especialmente presente em situações de jogo, nas quais os jogadores podem realizar combinações novas de ideias e comportamentos. Este mesmo movimento não é tão comum em situações diretivas nas quais ao se buscar o objetivo é necessário não inovar, mas reproduzir o que já está previamente determinado. Esta característica do jogo está presente também nos estudos de Bruner (1976, apud KISHIMOTO, 2003) que demonstram a importância do jogo para a realização do novo. As situações de jogo podem, segundo este autor, favorecer a flexibilidade que se opõe à rigidez, permitindo maneiras inusitadas de resoluções de problemas. Isto pode, portanto, auxiliar no desenvolvimento da criança tornando-a mais hábil para lidar com o novo.

A quarta característica destaca a “prioridade do processo de brincar”. Em situação de jogo, o processo se reveste de tal importância que o resultado perde o “status” de elemento principal. Deste modo, o jogador se desprende do fim, enquanto alvo, e pode apreciar prazerosamente o desenvolvimento do jogo, sendo o processo legítimo e valorizado por si mesmo e não pelo produto final. Destaca-se nesta característica que o jogo pode ser utilizado de maneira inadequada, o que às vezes acontece em sala de aula e que acaba por descaracterizá-lo: muitas vezes os jogos são utilizados com finalidades específicas podendo ressaltar o seu fim – criar habilidades ou proporcionar aquisição de conteúdos – em detrimento do processo.

Em consonância com a autora, Freire (2002) faz-nos uma advertência e um alerta sobre o mau uso e a descaracterização do jogo, argumentando:

[...] quando serve a pedagogia, o jogo, de modo geral, deixa de ser jogo para ser profanado por estratégias que, de modo algum, levam em conta o verdadeiro papel educativo da atividade lúdica. Porém, mesmo correndo esses riscos, desde que atento a eles, não há por que não corrê-los. (FREIRE, 2002, p.81).

A “livre escolha” é a quinta característica apresentada por Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003). Esta característica, embora de fácil explicação, traz implicações bastante sérias. Segundo a autora, um jogo só pode ser considerado como tal quando é escolhido pelo jogador. As situações nas quais o sujeito participa por força ou coerção não são situações de jogo, mas de trabalho e ensino.

Para a Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), estas características podem indicar se uma determinada conduta pode ser considerada ou não como jogo. Neste caso, considera-se que as quatro primeiras características – a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si – podem ser as mais úteis e confiáveis para se identificar a presença ou não do jogo.

Já as duas últimas características – a livre escolha e o controle interno - são possivelmente os mais úteis para aqueles que desejam estudar a concepção de jogo presente nos professores – se estes concebem as atividades escolares como jogo ou trabalho.

Outro estudioso do jogo foi Fromberg que buscou igualmente precisar quais as características comuns aos diferentes jogos. Segundo este (FROMBERG 1987, apud KISHIMOTO, 2003), o jogo apresenta 6 características de destaque : 1) *o simbolismo* – uma vez que permite a representação da realidade e de atitudes; 2) *a significação* – por permitir relacionar ou expressar experiências; 3) *a atividade* – uma vez que se considera a realização ampla de ações e coisas; 4) *a voluntariedade ou a motivação intrínseca* – dada a presença da opção deliberada do jogador pelo uso do jogo; 5) *a presença das regras* – considerando-se a presença de regras implícitas ou explícitas; 6) *ser episódico* – tendo-se em conta que o jogo é caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.

Ao buscar uma síntese das caracterizações apresentadas pelos diferentes autores, Kishimoto (2003) afirma:

Em síntese, excetuando os jogos dos animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não-sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar ( o caráter improdutivo) a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (Idem, p.7).

Como pode ser observado, a busca da caracterização das manifestações. envolvendo o contexto do jogo é bastante exaustiva e interminável. Diversos autores

refletiram sobre este fenômeno lúdico e apontaram inúmeras características.

Caso entendêssemos as características e manifestações de forma fragmentada, baseados no paradigma positivista, acabaríamos por inventariarmos o jogo. Entretanto a cada nova manifestação teria que se agregar ao inventário uma nova característica de sua manifestação, propondo um novo olhar que transcende ao paradigma positivista e entende o jogo como um sistema. Trataremos no próximo subitem deste novo enfoque da visão do jogo.

### 1.3. O JOGO TRANSCENDENDO UMA VISÃO FRAGMENTADA

Nos subtópicos anteriores, descrevemos a dificuldade de conceituação do termo jogo e buscamos, com o respaldo de vários autores caracterizar as suas manifestações.

Como já mencionamos, autores de diferentes áreas de conhecimento, como da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Matemática, e outras, se empenharam nesta busca interminável como se inventariassem as manifestações que ocorrem no contexto do jogo.

Entretanto queremos destacar neste momento que o jogo pode ser visto também a partir de um outro prisma: o da complexidade. Ver o jogo por este ângulo implica em superar a visão fragmentada que busca conhecer primeiramente as partes para só depois uni-las e então conhecer o todo. Para Freire (2002) este novo olhar permite enxergar melhor o fenômeno em questão:

Passamos séculos, desde a inauguração da ciência moderna, fragmentando cada fenômeno para tentar compreendê-lo a partir do estudo de suas partes. Ao junta-las, o conjunto frustra-nos. O fenômeno humano, como a natureza de modo geral, é complexo e não pode ter soluções simplistas. Porém, ter olhos para a complexidade exige bem mais que um certo esforço de mudança. Somente a ruptura com paradigmas clássicos e o surgimento de outros que os substituam podem permitir aos pesquisadores enxergar o mundo talvez, como ele seja de fato. (Idem, p.8)

O autor continua sua argumentação:

O problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade. O simplismo da análise que constata nos trabalhos de alguns autores tolhe a visão para o fenômeno. (Idem, p.52)

Não se restringindo a indicar esta nova possibilidade de ver o fenômeno, Freire (2002) também alerta que a fragmentação, tão comum ao pensamento positivista, pode criar a falsa ilusão de conhecimento. Nas palavras do autor temos:

Agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma delas separadamente, juntando-as no final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão. (Idem, p.52)

Para transcendermos o paradigma positivista de fragmentação, faz-

se necessário olharmos para este fenômeno com os olhos da complexidade ou estaríamos reduzindo novamente este fenômeno. Assim sendo, não seria destacando as características presentes ou ausentes do jogo que conseguiríamos conceituá-lo.

Quanto a isto Freire (2002) acrescenta:

Da mesma maneira como seria inútil a tarefa de tentar compreender o jogo afirmando cada um de seus componentes (o jogo é livre, é voluntário, etc,) igualmente o seria negando-o por partes (o jogo não é trabalho, não é sério...). (Idem, p.55)

Reforçando suas argumentações o autor continua afirmando:

Numa ou noutra dessas direções estaríamos reduzindo o jogo às suas particularidades, portanto, deixando escapar aos poucos a idéia daquilo que ele é verdadeiramente: uma unidade complexa. (Idem, p.55)

Em consonância com Freire (2002), Scaglia (2003) afirma:

O jogo é complexo, logo, ordem e desordem, certeza e incertezas, confusão e clareza, coabitam um mesmo sistema, que não prevê soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a completude. (Idem, s.d)

Se afirmarmos ser o jogo um sistema, logo este deve ser observado como sistema integrado, que se inter-relaciona e se intra-relaciona, estimulado por motivações intrínsecas e também extrínsecas e ritmado por manifestações cíclicas e acíclicas, ou seja, um sistema extremamente complexo que segundo Capra (1982), se constitui em totalidades integradas. Nas palavras do autor temos: “Os sistemas são totalidades integradas, cuja as propriedades não podem ser reduzidas às unidades menores”. (Idem, p.260)

Assim, contrapondo-se ao paradigma positivista, temos o princípio da visão sistêmica que observa os fenômenos e o universo, como uma totalidade, ou melhor, como um sistema complexo. Este novo paradigma vem emergindo há algum tempo, revolucionando os métodos científicos. Diz Capra (1982): “[...] significar um todo integrado cuja as propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, e ‘pensamento sistêmico’, a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior”. (Idem, p.39)

Para Edgar Morin (2002, apud SCAGLIA, 2003), autor que vem tratando deste assunto com muita propriedade,

A idéia da unidade complexa vai ganhar densidade se pressentirmos que não podemos reduzir nem o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno, mas que temos que tentar conceber

em conjunto, de modo simultâneo complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de um e de diversos. (Idem, p.135)

Entretanto Morin (2001, apud SCAGLIA, 2003), nos alerta que para alcançarmos a complexidade não é de se desprezar o conhecimento das partes desde que estas estejam em conexão com o todo. Quanto a isto o autor afirma:

*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis construindo de todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), a há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre. (Idem, p.38)

Mas parece-nos que o histórico anterior dos métodos científico-cartesianos e newtonianos, que persuadiram as mentes por muitos séculos, mas deixaram grandes lacunas em áreas do conhecimento, estão resistentes em suas rupturas, até porque ter olhos para a complexidade exige, bem mais que uma mudança de olhar, uma mudança de atitude!

Retornando especificamente ao tema da presente pesquisa, o jogo observado pelo prisma da visão sistêmica, ou melhor, o jogo como sistema complexo, deve ser movido a transcendência do paradigma ou “método” positivista de fragmentar fenômenos para sua compreensão. Argumenta Scaglia (2002):

Pensar o jogo enquanto um sistema complexo é superar a discussão relativa a sua fragmentação, tanto em partes quanto em tipos. Logo, jogo deve ser entendido como um fenômeno total, que pode ser vislumbrado nas suas mais diferentes formas de manifestações (as quais denomino unidades complexas). Como por exemplo, nos jogo/esportes, nos jogo/brincadeira, nos jogo/lutas, nos jogo/danças, nos jogo/ginásticas... justificando, por este aspecto, a idéia de família, a Família do jogo. (Idem, s/p)

O autor continua sua reflexão:

Portanto, o jogo como sistema complexo que, irreversivelmente, tende à desordem (ao caos), deve agora ser estudado na perspectiva de se compreender a dinâmica sistêmica de seu processo organizacional. (Scaglia, 2002, s/p)

Buscaremos então, na presente pesquisa, entender o jogo como um sistema complexo, para podermos compreender suas manifestações de forma contextualizada e dinâmica, para contemplarmos sua riqueza pedagógica em ambientes diversificados, que possivelmente só nesta perspectiva poderíamos contemplar.

No capítulo seguinte vamos aproximar-nos mais da especificidade do presente trabalho que busca refletir sobre a importância do jogo e se este pode ou não ser um instrumento pedagógico utilizado no processo de ressocialização, em especial no

sistema prisional. Compondo este capítulo elegemos três subitens: O sistema prisional e o ambiente coercitivo, o sistema prisional e a ressocialização e o jogo como possível elemento no processo de ressocialização.



## CAPÍTULO II

### REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA PRISIONAL E O ESPAÇO DO JOGO

O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas.

Quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos.  
(João Batista Freire)

Como apresentado, buscaremos neste capítulo refletir sobre o sistema prisional, a ressocialização e o espaço do jogo. Para isso nos valeremos de alguns autores que refletiram sobre estes temas e ao fazerem acabaram por descortinar as mazelas e atrocidades deste sistema. Tal ambiente mostrou-se opositor ao que o jogo proporciona – liberdade e criatividade. Como veremos, a partir destes autores, o sistema prisional se apresenta como ambiente de domesticação e conformidade em detrimento da diversidade, de conformidade em detrimento da diversidade, de cerceamento em contrapartida à liberdade.

Neste contexto, o sistema prisional acaba por não cumprir o que consideramos seu maior objetivo: possibilitar aos infratores um novo caminho, **o caminho da liberdade com responsabilidade**. Uma responsabilidade que está acima da obediência cega às regras estabelecidas, uma responsabilidade que leva o cidadão a pensar, a partir de tais regras, maneiras novas, mais justas e humanas de existir. Assim sendo, consideramos que o sistema prisional deveria viabilizar a construção de uma “consciência-cidadã”, se é possível assim dizer. O sistema prisional deveria possibilitar aos que dele participam, um novo olhar social, um ambiente em que seus membros busquem, além dos interesses próprios o interesse coletivo, considerando que toda ação desencadeia reações correspondentes.

Não obstante que consideremos que este é um objetivo distante da realidade, não é possível que pensemos em reintegração social sem trabalharmos a construção da cidadania. Tão pouco parece-nos possível trabalhar a cidadania sem termos que enfrentar o desafio de criarmos consciências autônomas, que não dependem de serem vigiadas para realizarem o “bem”.

Contraopondo-se a estes pressupostos, vários autores têm denunciado as mazelas do sistema prisional, destacando que estes muitas vezes estão a serviço da repressão e da coerção, desprezando o que seria seu alvo maior, a reintegração social.

No primeiro subtópico, estaremos refletindo sobre o sistema prisional e o ambiente coercitivo, usaremos como auxílio alguns autores que, de forma direta ou indireta, contribuíram para nossas reflexões sobre este ambiente que guarda mistérios pouco explorados.

## 2.1. O SISTEMA PRISIONAL E O AMBIENTE COERCITIVO

O sistema prisional tem sido objeto de reflexão de vários autores dentre os quais temos Foucault (1984) e Varela (1999). Para estes, o sistema prisional tem como marca de sua identidade a presença da coerção.

A coerção como tal opõe-se à democracia. Deste modo, um ambiente coercitivo é caracterizado pela repressão que visa fazer cumprir o que se deseja, dito de modo mais simples, um ambiente coercitivo é aquele que se faz a partir da pressão, repressão e disciplina. Esta pressão pode apresentar-se de modo bastante dissimulado: com regras impostas de modo suave e até mesmo sob o marketing da organização. O ambiente coercitivo ocupou uma página importante da história de nosso país. Assim, durante a ditadura militar, sob a sombra da ordem, muitas diretrizes foram impostas e muitas manifestações reprimidas.

Ao tratar do sonho militar de uma sociedade perfeita e a coerção, Foucault (1984) afirma:

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**. (Idem, p.151 – o grifo é nosso)

No ambiente coercitivo predomina o respeito unilateral onde alguns poucos decidem e definem o certo, o correto. De igual modo, estes poucos, sob a retaguarda da repressão, fazem com que suas decisões se efetivem. A repressão atinge de modo direto todos aqueles que discordarem daquilo que foi decidido e imposto. Sob o pretexto de manter a ordem necessária é que os mecanismos repressores e disciplinares encontram sua ampla legitimidade.

Há que se questionar, todavia se a repressão e a disciplina podem gerar consciências autônomas: conhecedoras de seus direitos e deveres, participantes de objetivos altruístas. Ensina, ainda segundo Foucault (1984):

[...] a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado. Do mestre de disciplina àquele que lhe é sujeito, a relação é de sinalização: o que importa não é compreender a injunção, mas perceber o sinal, reagir logo a ele, de

acordo com um código mais ou menos artificial estabelecido previamente.  
(Idem, p.149)

Em nosso entendimento, tal repressão não pode servir à construção desta consciência, uma vez que ela não chega a atingir o que consideramos o âmago do problema: a consciência. Acreditamos que ela pode sim mostrar-se de algum valor na “impressão” de novos comportamentos, mas não de novas consciências.

Distanciando-se do ambiente coercitivo, o ambiente democrático inaugura a possibilidade da decisão conjunta na qual homens, inspirados por objetivos comuns, buscam decidir a organização do viver. O ambiente democrático busca enaltecer a participação do coletivo, o ambiente regido por regras criadas pelo coletivo e, portanto, também observadas pelo coletivo.

Buscando apresentar a caracterização do sistema prisional, fazemos uso da descrição apresentada por Drauzio Varela (1999). Para este médico, o sistema prisional não foi só seu ambiente de trabalho, mas também de observação transformada em literatura a qual tem sido amplamente divulgada pela imprensa sendo inclusive o tema de uma recente e elogiada produção cinematográfica.

Ao apresentar suas observações sobre a casa de detenção de São Paulo – o Carandiru – o autor afirma que, longe de estabelecer um juízo sobre a organização de tal espaço, o que buscou foi apresentá-lo de modo “puro”, tal qual ele se mostrou, ainda que soubesse que a apresentação de um fenômeno nunca é pura, antes passa pela atividade do observador que lhe imprime significado. Mesmo considerando os limites desta “neutralidade”, segundo seus próprios dizeres, seu empreendimento não se centrou na atribuição de um juízo de valor sobre tal sistema, mas na apresentação descritiva do mesmo.

Nas palavras de Varella (1999) temos:

Não é o objetivo deste livro denunciar o sistema penitencial antiquado, apontar soluções para a criminalidade brasileira ou defender direitos humanos de quem quer que seja. Como nos velhos filmes, procuro abrir uma trilha entre os personagens da cadeia: ladrões, estelionatários, traficantes, estupradores, assassinos e o pequeno grupo de funcionários desarmados que toma conta deles. (Idem, p.10)

Posto que não apresente um juízo explícito sobre a organização e o funcionamento do sistema no qual trabalhou como médico, o autor não deixa de apresentar o dia-a-dia deste espaço. Ao fazê-lo, fica caracterizado que este é um ambiente no qual a coerção se faz presente desde a sua entrada. Assim, logo ao serem “recepcionados”, os detentos são “conscientizados” de que naquele espaço eles devem estar submissos às ordens já estabelecidas. Isto fica evidente quando o autor descreve a entrada dos presos à Casa de Detenção:

Na distribuição, o diretor reúne grupos de dez a quinze triagens<sup>1</sup> que, respeitosa, de mãos para traz, ouvem as normas da casa: - Vocês estão

---

1 Quanto à “triagem” esclarecemos que se trata de um procedimento de distribuição e organização dos novos detentos.

chegando na Casa de Detenção de São Paulo para pagar uma dívida com a sociedade. Aqui não é casa da vovó nem da titia, é o maior presídio da América Latina. Aqueles que forem humildes, e respeitarem a *disciplina*, podem contar com os funcionários para ir embora do jeito que a gente gosta : pela porta da frente, com a família esperando. Agora, o que chega dizendo que é do CRIME, sangue nos olhos, que é com ele mesmo, esse, senão sair no rabeção do Instituto Médico Legal, pode ter certeza que vamos fazer de tudo para atrasar a vida dele. Gente assim, nós temos mania de esquecer aqui dentro. (VARELLA, 1999, p.22 – o grifo é nosso)

Tal repressão fica ainda mais explícita em algumas situações apresentadas pelo autor. Uma destas é a da “visita” da tropa de choque à cela dos detentos. Chocolate é o detento que narra tal episódio:

Os homens entraram com cachorro e metralhadora. Abriram a porta do xadrez e deram voz para a gente sair pelado, colar as mãos da parede da galeria e não olhar direto na cara deles. Acharam uma grinfa ainda com sangue dentro debaixo da cama do Coça-coça. Nem indagaram pelo pai da criança, já saíram dando paulada em nós todos, com a pastorzada pegando doído. (VARELLA, 1999, p.65)

Ao comentar tal fato, Varella (1999) afirma:

A repressão contraditoriamente, favorecia a disseminação de hepatite e aids, pois estimulava o uso comunitário de seringas e agulhas, podiam ser alugadas e vendidas já cheias de drogas para usuários que as injetavam em frações proporcionais à quantia paga, sem qualquer cuidado, a agulha passando direto da veia de um para o braço do outro. (Idem, p.66).

Não obstante esta coerção se estabeleça pela população “livre” (diretores e outros funcionários) sobre os “detentos”, há ainda um destaque da manifestação deste princípio de coerção entre os próprios detentos. Assim sendo, em todos os níveis há a manifestação explícita da coerção caso esse que os liderados são pressionados a obedecer à imposição sem questionamentos. Neste sentido o autor destaca também as relações de poder e domínio estabelecidos entre os “iguais”, entre os partícipes da mesma condição, de “detentos”.

Ao apresentar esta realidade o autor descreve a situação na qual os detentos mais “poderosos” estabeleciam uma “lei de comércio”. Deste modo, os detentos são obrigados a pagar a locação dos espaços dentro da própria Casa de Detenção. Parece-nos que mesmo dentro de um ambiente esse, que supostamente, todos teriam que possuir os mesmos direitos e deveres, nem mesmo aqui o capitalismo selvagem dá sinais de trégua. Esta situação se estabeleceu no momento em que, por falta de recursos, a manutenção das celas ficou por conta dos próprios detentos. Esta situação é apresentada nas palavras do autor:

Há muitos anos a direção da Casa perdeu o direito de posse dos pavilhões maiores, como o Cinco, o Sete, o Oito e o Nove. Nesses, cada xadrez tem

dono e valor de mercado. No pavilhão Cinco, custam mais baratos: de cento e cinquenta a duzentos reais; no Oito, há um xadrez de luxo com azulejos de primeira, cama de casal e espelhos que vale dois mil. (VARELLA, 1999, p. 36)

Ainda apontando para esta “lei de coerção” entre os “iguais” temos a repressão severa imposta para delimitar e diferenciar os espaços “comuns” dos espaços “privados” dentro da própria Casa. Neste caso, a punição pela não observação de tal regra traz punições grotescas que podem levar o infrator a morte, de forma dolorosa. Assim, o respeito é imposto e quando não é observado, o sofrimento é banalizado. Nas palavras do autor temos:

O xadrez é um lugar sagrado. [...] Sem o proprietário estar lá, você não entra. [...] Surpreendidos furtando, os” ratos de xadrez “, como são rotulados, apanham de pau e faca. Chegam na enfermaria dizendo invariavelmente que caíram da escada, ensangüentados, cabeça rachada, o corpo marcado de vergões e facadas superficiais, especialmente na região glútea, castigo imposto quando se decide desmoralizar o contraventor. Dessa forma, os ladrões tornam explícito que seu código penal é implacável quando as vítimas são eles próprios. (VARELLA, 1999, p. 43)

Há de se destacar que a rigidez da repressão não sobrevém somente nos casos em que um determinado espaço é “invadido” por algum detento não autorizado. Em outras situações de “transgressão” as punições são de igual modo violentas. Quanto a isto o autor destaca: *“É preciso saber proceder: jamais cobiçar a mulher do próximo, e manter impecável a ordem geral. Não há falta considerada pequena, qualquer deslize é gravíssimo”*. (VARELLA, 1999, p. 63 – o grifo é nosso)

Deste modo se impõe entre os próprios detentos leis de coerção que estão acima de qualquer possibilidade de controle por parte daqueles que oficialmente deveriam estabelecer as leis de ordem dentro do sistema penitenciário. Embora esta “justiça paralela” não seja oficialmente autorizada pela direção dos presídios, há que se destacar que a convivência com ela é até certo modo “pacífica” mesmo porquê, em alguns momentos, os responsáveis pelo presídio se beneficiam das regras internamente construídas. A força desta lei interna vem, portanto, em alguns momentos, viabilizar a “ordem” para a realização de algumas atividades, desde que estas sejam vistas com “bons olhos” pelos detentos.

Uma das atividades que era apoiada e defendida pelos detentos era a seção de cinema que acontecia às sextas-feiras. Nestas ocasiões, gangues internas e inimigas se encontravam sem que ocorresse nenhuma briga. Tal ambiente de “respeito” era imposto por uma lei interna: “sendo a atividade boa a todos, há que se respeitar”. Ao descrever esta situação Varella afirma:

Uma semana após a outra, durante anos, centenas de presos indo e voltando, muitas vezes cruzando com inimigos de morte, e jamais ocorrendo qualquer incidente. Entre os ladrões, havia um **pacto de respeito** ao cinema das sextas-feiras. Hermani, um falsário ou “171”, como prefere a malandragem,

que se gabava de ser mais perigoso com a caneta do que os companheiros de revólver, justificou a tranquilidade do ambiente : - O senhor, o Luiz e o pc vêm fazer uma coisa boa para nós. Se algum mano criar caso, um acerto de conta, uma palhaçada, vai se colocar contra o bem geral. **Aí é problema! Precisa desprezar o apego na vida.** (VARELLA, 1999, p. 71 – o grifo é nosso)

O império desta “lei de respeito”, quando interrompida, era severamente reprimida pelos próprios detentos. Isto fica exemplificado no incidente ocorrido quando Varella (1999) faz a troca de uma fita de vídeo. Em seu livro, o autor descreve tal situação:

Certa ocasião, ao interromper um vídeo da Daniela Mércury para colocar o de AIDS, uns três ou quatro do fundo assobiaram por brincadeira, como fazem os alunos de cursinho. Esta pequena manifestação deu o que fazer para o Waldemar Gonçalves convencer o pessoal que ajudava na montagem do equipamento a não esfaquear os assobiadores. Santão, um mulato musculoso cumprindo dezoito anos por assalto a banco, que ajudava a montar o equipamento de som, era dos mais revoltados: - Qual é a desses caras, meu, querer zoar o médico que vem conscientizar os manos do perigo dessa praga e dar uma distração para a **coletividade? Eles não estão tirando o doutor, estão tirando nós!** (VARELLA, 1999, 74 – o grifo é nosso)

Nesta ocasião, o autor descreve ainda que os “transgressores” foram “constrangidos” pelos companheiros a se desculparem:

Na semana seguinte, antes de começar a palestra, o Benê, um filho de alcoólatra que odiava bêbado e baleou dois deles numa padaria de Parelheiros porque importunaram uma moça que ele nem conhecia, homem de poucas palavras e moral suficiente para apitar a decisão do campeonato interno de futebol daquele ano, apareceu com três jovens:

- Doutor, os manos aqui querem trocar uma idéia com o senhor.

O mais velho dos três, que na adolescência teve o olho esquerdo vazado por uma bala perdida, falou de cabeça baixa e com as mãos cruzadas atrás:

- Em nome meu e dos parceiros aqui presentes, junto, a gente veio pedir desculpa muito pelos assovios. Não foi por mal, mas se os companheiros entenderam que sim, quem somos nós para discordar. (VARELLA, 1999, p.74)

O autor destaca ainda que esta lei de coerção estabelecida entre os detentos é tão forte que os próprios funcionários se veem de certo modo sujeitos a ela:

Quando alguém perde a vida na rua Dez, os carcereiros trancam todas as celas até que o culpado apareça. A técnica é infalível, preso nenhum ousa enfrentar o pavilhão inteiro enjaulado por causa dele. No final, quem aparece para assumir a responsabilidade é quase sempre o laranja.<sup>2</sup> [...] Embora os funcionários saibam que não é aquele o verdadeiro autor do

---

2 Laranja é o personagem que assume a culpa alheia.

crime ou contravenção, pouco podem fazer contra o código de silêncio que rege a vida no Crime. (VARELLA, 1999, p. 148)

Considerando que o ambiente coercitivo está amplamente sustentado no sistema prisional, pode-se questionar se este é um ambiente que possibilita o processo de reintegração social ou se, ao contrário, vem consolidar a força da violência.

A partir deste momento estaremos considerando as possibilidades e os limites da ressocialização daqueles que participam do sistema penitenciário, tendo como ponto de reflexão, os estudos de Piaget (1994) sobre a construção da moralidade.

## 2.2. O SISTEMA PRISIONAL E A RESSOCIALIZAÇÃO: A NECESSIDADE DE CONSTRUIR UMA MORALIDADE AUTÔNOMA

Quando tratamos de relações interpessoais podemos pressupor que estas ocorrem sempre a partir do respeito mútuo. Mesmo que isto possa ser desejável, não é o que ocorre de fato, pelo menos nem sempre. As relações interpessoais podem ser, de modo amplo, categorizadas como relações de “*respeito mútuo*” ou “*respeito unilateral*”. As relações de respeito mútuo são firmadas nas considerações sobre os direitos pessoais e alheios. Dito de modo simples consiste na consideração de que uma relação interpessoal sadia é aquela na qual tanto respeito quanto sou respeitado, na qual tenho direitos que não podem avançar em direção aos direitos dos demais ou, seguindo um jargão até certo modo comum, meu direito termina onde começa o do outro.

Enquanto o respeito mútuo é baseado em leis de reciprocidade, o respeito unilateral é baseado em leis de coerção de acordo com as quais o mais forte domina sobre o mais fraco.

O respeito unilateral como tal não pode promover a verdadeira socialização, uma vez que nesta as pessoas devem gozar de direitos iguais que visem garantir a dignidade de todos.

Já a presença do respeito mútuo pressupõe igualmente a presença do respeito à coletividade. Deste modo, o meu direito deve ser concebido sem ferir a dignidade e o bem coletivo.

Para Piaget (1994), a construção das relações de respeito mútuo faz parte do desenvolvimento humano, sendo as relações de respeito unilateral “superadas” pelas relações de respeito mútuo.

Em seus estudos, Piaget (1994) reconheceu ainda que as crianças mais novas entendem que as regras são estabelecidas por pessoas que, de algum modo, lhes são 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, elas geram punição. Assim sendo, 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. Deste modo, a criança não participa da elaboração das regras e acredita ser legítimo que alguém as estabeleça em seu lugar.

Contrapondo ao respeito unilateral tem-se, como dito, o respeito mútuo. Nele considera-se a lei como um bem comum e devem ser estabelecida pelos homens em

consenso mútuo. Assim sendo, a construção das regras não ficam restritas a uma elite de “pensantes” sendo imposta a um grande grupo de “realizadores”. Ao contrário, as leis são produtos de uma construção comum e, assim, observá-las deve ser um dever de todos.

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.

É comum que as crianças pequenas considerem que uma transgressão deve ser punida de acordo com o prejuízo que esta causou. Deste modo, uma criança que quebra 15 copos, sem querer, deve ser mais punida que uma que quebrou um único copo, mas propositadamente. Em síntese a criança pequena não coloca em juízo as intenções que estão por trás dos fatos. Assim sendo, ela prende-se aos danos objetivos sem considerar a “*intencionalidade*”. Seguindo o curso do desenvolvimento temos o início das considerações intencionais: ao avaliar um determinado fato – uma transgressão, por exemplo – o sujeito passa a atentar não só para os dados objetivos, mas também para outras circunstâncias que podem atenuar ou agravar uma transgressão. (WADSWORTH, 1996, p. 77-79)

O início das considerações intencionais ocorre juntamente com o juízo sobre o tipo de punição a ser aplicada. De modo geral, Piaget (1994), (apud WADSWORTH, 1996, p. 123) afirma que as crianças mais novas tendem a entender que os transgressores devem ser castigados com punições drásticas. A este tipo de punição Piaget chamou de “*punição expiatória*”. Na punição expiatória o sujeito é punido sem que esta punição implique na reparação do prejuízo. Assim sendo, o sujeito pode considerar que, caso seu trabalho tenha sido estragado por um colega, este deve sofrer uma punição, mas não pensa que esta deva estar relacionada com a reparação – o concerto do seu trabalho. Já em sujeitos mais velhos, Piaget encontrou sugestão de punições baseadas na reciprocidade. A “*punição por reciprocidade*” tem como marca não o castigo em si, mas a reparação do prejuízo cometido. Desta forma, mais importante que o castigo é a reparação.

Na busca de esclarecer o desenvolvimento dos conceitos de regras e punição, segundo a teoria piagetiana, Wadsworth (1996) sintetiza:

As pesquisas de Piaget revelaram que os conceitos de justiça mudam á medida que as crianças se desenvolvem. As crianças pré-operacionais consideram as regras fixas e imutáveis. As punições “justas” são severas e freqüentemente arbitrárias (punição expiatória). No estágio operacional concreto, as crianças desenvolvem uma compreensão melhor, embora não completa de leis e regras. Elas começam a considerar o papel das intenções ao decidir o que é justo. Além do mais, gradativamente as crianças operacionais concretas começaram a considerar a punição por reciprocidade como mais apropriada que a punição expiatória.

Tal é o caso de ser negado a uma criança mais nova o uso de objetos espalhados pelo seu quarto por não arruma-los após receber ordem de fazê-lo. Neste caso, a punição não é arbitrária; ela guarda alguma relação com o comportamento a ser punido.

À medida que as crianças se desenvolvem afetivamente, mudanças podem ser percebidas em seus julgamentos morais. O desenvolvimento do afeto normativo, da vontade e do raciocínio autônomo, influenciam a moral e a vida afetiva da criança operacional concreta. As crianças desenvolvem a capacidade de “assumir a perspectiva dos outros”, de considerar as intenções e de melhor se adaptar ao mundo social. (Idem, p.105)

Embora se considere que esta passagem da punição expiatória para a punição por reciprocidade represente um avanço no desenvolvimento, há que se considerar que este ainda não é o nível mais avançado de desenvolvimento ou da construção das regras e das normas de punição.

Para Piaget (1994), é no nível das operações formais – próprio do raciocínio adolescente – que a construção das regras e das normas de punição estão plenamente desenvolvidas. Neste nível há a superação do juízo baseado na justiça pelo juízo baseado na equidade.

Qual seria a diferença entre o juízo baseado na justiça e o juízo baseado na equidade? O juízo baseado na justiça Piaget considera ato “puro”, enquanto que o juízo baseado na equidade ele considera como circunstâncias do acontecimento; dito de outro modo; há a consideração de todo um contexto, podendo este contexto atenuar a transgressão.

No juízo baseado na equidade está presente também a consideração não só das circunstâncias mas também das intenções – o que já despontava no nível das operações concretas.

Esta diferença sutil entre justiça e equidade é tratada por Wadsworth (1996), ao apresentar uma síntese integradora de todo este desenvolvimento:

Piaget conclui que existem três principais períodos no desenvolvimento dos conceitos de justiça. O **primeiro** vai até os 7 ou 8 anos. Neste período a justiça está subordinada à autoridade do adulto. A criança aceita como “certo” seja o que for que o adulto (autoridade) dite como certo. Não há distinção entre a noção de justo e injusto, bem como entre a noção de dever e desobediência. (GRUBER e VONECHE, 1977, p.187). A criança considera a punição como essência da justiça.

O **segundo período**, entre os 8 e 11 anos de idade, surge em torno do conceito de cooperação. A reciprocidade é considerada como a base apropriada para a punição. Uma ênfase maior é colocada na “igualdade” da punição, já que as leis são interpretadas igualmente para todos e que todos devem receber a mesma (igual) punição pelo mesmo “crime”, independente da circunstância. A igualdade é tida como mais importante que a punição. A punição expiatória não é mais considerada como “justa”.

No **terceiro período**, geralmente com início por volta dos 11 ou 12 anos, **a reciprocidade permanece a base para o julgamento sobre a punição, mais agora as crianças consideram as intenções e as variáveis situacionais (circunstâncias atenuantes), ao formular os julgamentos. Piaget chamou isto em equidade.** A punição não precisa mais ser, do ponto de vista quantitativo, “igualmente” atribuída. Por exemplo, as crianças mais novas não podem ser consideradas tão responsáveis quanto as mais velhas. Neste nível de desenvolvimento, os julgamentos com base na equidade podem

ser considerados pelo leitor como uma implementação mais afetiva da igualdade. (WADSWORTH, 1996, p.126 – o grifo é nosso)

Deve se destacar, ainda, que a construção destas noções e juízos foram encontradas tanto em crianças suíças entre as quais Piaget (1994) desenvolveu suas pesquisas como entre outras populações junto às quais colaboradores replicaram seus experimentos. Não obstante esta sequência comum encontrada nas diferentes culturas, Piaget (1994) alertou-nos quanto à possibilidade de alterações na idade em que tais raciocínios seriam alcançados. Assim sendo, as idades para a construção destes raciocínios são aproximadas, podendo inclusive acontecer que um adulto não chegue a construir um raciocínio autônomo e marcado pelas considerações próprias do pensamento formal.

Conquanto isto seja possível, isto é, que um adulto não tenha atingido o nível das operações formais ou construído o raciocínio moral próprio deste nível, há de se considerar que, embora as pessoas apresentem raciocínios morais desenvolvidos, nem sempre agem em consonância com este nível. Dito de outro modo, pode ocorrer que o sujeito tenha um “*raciocínio moral*” elevado e uma “*conduta moral*” destoante desse raciocínio. Presenciamos constantemente estas manifestações no ambiente de jogo por parte das pessoas, na tentativa de burlar as regras, de “levar vantagem”. (BEE, 1993, s/p)

Mesmo sabendo que a presença do raciocínio moral não garanta uma conduta compatível, consideramos que o raciocínio moral é uma condição necessária para condutas morais adequadas. Tendo isto como pressuposto, podemos nos perguntar se o ambiente pode favorecer ou não o desenvolvimento deste raciocínio moral mais desenvolvido, caracterizado pela autonomia moral.

Segundo Piaget (1994), um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos é a interação social e, neste caso em especial, são as relações pessoais de respeito mútuo que podem favorecer a construção de uma “*moralidade autônoma*”, caracterizada também pela presença do respeito mútuo.

Ao contrário do ambiente de respeito mútuo, o ambiente coercitivo fortalece a “*heteronomia*” e os raciocínios de níveis mais elementares, não contribuindo para que os sujeitos alcancem sua plena autonomia moral.<sup>3</sup>

Tendo como base estes pressupostos teóricos, entendemos que o sistema prisional deveria, tanto quanto possível, promover situações nas quais prevaleçam as relações de respeito mútuo. Para isso, entendemos ainda que a coerção deve, tanto quanto possível, ser substituída pelo diálogo, buscando-se a partir deste o estabelecimento de regras e de avaliação.

Não desconsideramos a peculiaridade do sistema prisional que, como apresentado no item anterior, se mostra muitas vezes austero, com leis próprias. Não desconsideramos, ainda, que todo discurso se mostra frágil diante da realidade encontrada por aqueles que, de algum modo, devem “manter a ordem” em meio ao caos estabelecido. Mas o que questionamos é se o ambiente coercitivo – próprio do

---

3 Piaget 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” (sendo o certo e errado definidos pelos outros) e a autonomia – marcada pelo “autogoverno” (na qual o próprio sujeito é o que avalia as situações e julga sobre o certo ou o errado, o correto ou o incorreto).

sistema prisional – pode favorecer a construção da moralidade autônoma.

Ao tratarmos de modo específico sobre o sistema penitenciário, julgamos que esta hipótese deve ser analisada com maior profundidade – o que não é possível neste trabalho, mas esperamos poder refletir sobre esta possibilidade, buscando pensar, neste momento se a situação de jogo pode favorecer este desenvolvimento, se o jogo, por caracterizar-se pela presença da liberdade, pode solicitar não só a liberdade de expressão física, mas também de expressão de pensamento.

### 2.3. O JOGO E A RESSOCIALIZAÇÃO

Em que o jogo pode contribuir para a ressocialização ou para o desenvolvimento integral do ser humano? Retomando a reflexão do desenvolvimento moral refletido no tópico anterior, perguntamos: Será que o jogo possa 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 autônoma, uma vez que na situação de jogo seus participantes estão ativamente envolvidos com a construção, análise e julgamento das regras. Neste 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 lembrar 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. (Idem, p.80 – o grifo é nosso)

Embora o espaço do jogo possa favorecer a construção e análise de regras e por conseguinte, a construção da moralidade, o autor denuncia que o uso do jogo no sistema escolar é bastante reduzido. Neste sentido, Freire (2002) questiona:

Ora, o jogo praticado por crianças na rua, no pátio da escola, em espaço tipicamente infantis pode ensinar tanto e a escola não pode? Seguindo no passo das bolinhas de gude, **a escola não poderia adaptar procedimentos lúdicos que desenvolvessem atitudes morais? É evidente que sim, porém, isso romperia com os costumes escolares, com a reserva de disciplina que isola a instituição escolar do mundo real.** (Idem, p.80 – o grifo é nosso)

Em seu questionamento, o autor acaba por realizar uma crítica ao sistema escolar e entendemos que esta pode ser estendida a outras organizações (hospitais psiquiátricos, presídios, etc.), que, de alguma forma, assemelham-se em suas estruturas, métodos coercitivos e de disciplina. Freire (2002) denuncia que a escola, embora se proponha a educar, utiliza o jogo apenas como mais uma forma de alienação – para aliviar a tensão das “disciplinas sérias”. Este é o caso também do sistema penitenciário quando faz do jogo um recurso periférico, atribuindo-lhe uma função secundária, ou

alienante. Estes alertas encontram-se também em Scaglia (2002):

Esta sensação de liberdade é que atribuiu ao jogo a perspectiva de nele se encontrar o refrigério do corpo e da alma. Quem analisa o jogo superficialmente que ele (e a reboque a Educação Física) somente deve permanecer nas searas educacionais pela possibilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de se aliviarem do stress causado pelas disciplinas ditas sérias, que os aprisionam nas salas/celas de aula. (SCAGLIA, s/p)

Em nosso entender, o jogo não ocupa uma função secundária ou periférica, pois, além dos recursos já mencionados por Freire (2002) sobre sua contribuição para a construção da moralidade, o jogo tem ainda efeitos educativos, sociais e terapêuticos, ao possibilitar aos sujeitos uma “suspensão da realidade”. Ainda que o jogo traga tal característica, há de se destacar que ele permanece ancorado á cultura, como palco para representações humanas. Assim, o jogo pode favorecer tanto a construção da moralidade quanto propiciar um ambiente fecundo à socialização.

Para Freire (2002), quando a escola exclui o jogo de seu espaço, ela abre mão de um recurso precioso e acaba por conduzir de modo inadequado sua ação pedagógica. Neste sentido o autor afirma:

“O ambiente natural da criança (o que equivale a dizer o ambiente cultural típico da criança) confunde-se com aquilo que chamei de ambiente do jogo. Na verdade, eu estenderia este conceito até mais adiante, até a adolescência, por ser próprio dos jovens **querer escapar freqüentemente do mundo real, refugiando-se na fantasia, ou seja, voltar-se mais para si e para o mundo objetivo**. O processo de socialização é lento e penoso, porque é um processo constante de renúncia, difícil de ser administrado, e desconfio mesmo que, durante nossa humanização, se há um aspecto pouco desenvolvido é o da socialização. Em contrapartida, a pedagogia utilizada pela escola envolve os alunos em um seríssimo conflito, sem que a escola os instrumentalize para enfrentá-lo. Os conteúdos e procedimentos pedagógicos escolares são estranhamente distantes da subjetividade dos alunos, drasticamente socializantes, sem que se crie um espaço de transição favorável a uma socialização menos traumática. Corre-se, inclusive, o perigo de o remédio para levar o aluno para o mundo social matar o indivíduo que existe nele. Portanto, um remédio perigosíssimo. (Idem, p.78 – o grifo é nosso)

Segundo Freire (2002), o espaço do jogo deve ser amplamente explorado porque, diferentemente das ações diretivas, tão comuns aos espaços educativos, o jogo possibilita que aquele que nele está envolvido encontre maneiras sempre novas de resolver situações problemas e desafios. Esta possibilidade de criar, de inventar um caminho novo, de não se prender ao caminho estabelecido, está relacionada, em nosso entender, á presença da autonomia que permite ao sujeito pensar e repensar sua vida e seus caminhos.

Quanto a esta possibilidade de criar o novo, de encontrar novas maneiras temos:

O inusitado que reveste o jogo é uma das possibilidades de desenvolvimento de formas bastante originais de inteligência, a inteligência diante do inusitado, a inteligência que leva o sujeito pelo caminho que nunca trilhou antes. O grande jogador não repete caminhos. (FREIRE, 2002, p.99)

Ainda tratando dos benefícios do jogo, podemos também considerar que, mesmo que estabeleçamos objetivos para o jogo, estes sempre serão suplantados por um objetivo ainda maior que é o da **formação da pessoa**. Neste sentido, o jogo possui uma função que vai além da que poderíamos estabelecer em uma aula ou em uma intervenção qualquer. O jogo tem em si a possibilidade de auxiliar na formação da pessoa, trazendo em si a capacidade de contribuir para o desenvolvimento amplo do sujeito ultrapassando a aquisição de um conteúdo específico. Ainda, fazendo uso das palavras de Freire (2002) temos que:

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. (Idem, p. 87 – o grifo é nosso)

Mesmo reconhecendo-se que o jogo pode favorecer não só a aquisição de conteúdos, mas também a construção da moralidade, da socialização e da personalidade, faz-se necessário destacar que o jogo tem um valor em si mesmo e, deste modo, não deve ser restringido a um meio, ou a um meio para alcançar um fim. É necessário que superemos esta visão reducionista do jogo.

Segundo Freire e Scaglia (2003), embora reconheçamos que o jogo pode ser um instrumento para atingirmos alguns objetivos, não podemos reduzi-lo a este papel secundário. Neste sentido, há estudiosos que criticam certos autores, entre os quais Chateau (1987) que, ao buscar defender a relevância do jogo, acabou por reduzi-lo a um meio. Os autores afirmam:

O esforço de Jean Chateau (1987) dirige-se à compreensão do sentido do jogo; uma evidência disso é o nome do capítulo que comentamos (“Por que a criança brinca?”). Num certo ponto, como que respondendo a esta pergunta o autor afirma : “o jogo é um artifício pela abstração : cozinhar pedras é uma conduta mais simples do que a da cozinha real mas nessa conduta simples vai se formando a futura cozinheira.” O autor, com estes argumentos, confere ao jogo um caráter meramente funcional e simplista. Depois de jogar, estaremos preparados para nos tornarmos sérios. Se brincássemos de cozinha, nos prepararíamos para ser cozinheiros. Supomos que, se brincássemos de bandido nos prepararíamos para ser marginais em nossa vida madura. Chateau receava que o jogo fosse desvalorizado, caso não cumprisse tal papel funcional. Vejam suas palavras : “Se não se vê no jogo um encaminhamento para o trabalho, uma ponte lançada da infância à idade madura, arrisca-se a reduzi-lo a um simples divertimento e a rebaixar ao mesmo tempo, a educação e a criança”. Tentando não reduzi-lo, o autor o reduziu; tentando compreende-lo, Chateau o escondeu. (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p.164)

Distanciando da análise de Chateau (1987), Freire e Scaglia (2003) afirmam que Caillois (1990) observou o jogo sob outro prisma não reduzindo o jogo a um meio, mas afirmando que este tem um valor em si, sem que seja necessário justificar sua presença por outros objetivos que transcendem o simples fato de que ele é importante em si.

Para Caillois (1990):

O jogo não é um exercício, ou mesmo uma experiência ou uma prova, a não ser por acréscimo. As faculdades que ele desenvolve beneficiam certamente desse treino suplementar, que, além do mais é livre, intenso, agradável, criativo e protegido. Só que o jogo não tem por função específica o desenvolvimento de uma capacidade. **A finalidade do jogo é o próprio jogo.** (CAILLOIS, 1990, apud FREIRE e SCAGLIA, 2003, 165 – o grifo é nosso).

Ainda defendendo esta visão segundo a qual o jogo tem “vida própria”, Freire e Scaglia (2003) concluem:

No caso do jogo, não há compromisso com nada fora dele mesmo. Se uma criança joga amarelinha, por exemplo, não o faz para preencher alguma falta ou para cumprir um objetivo futuro. O jogo não se relaciona ao passado nem ao futuro; é uma atividade do presente. Suas conseqüências inevitáveis não são problema do jogador. O jogo basta por si, não preenche faltas ou atende compromissos adiante. Por ser assim, trata-se de uma atividade que não separa sujeito de objeto, isto é, o praticante dos objetos do jogo. Sua maior característica é uma polarização em direção à subjetividade. São o desejo, a imaginação e a emoção que tornam o jogo possível, isto é, que criam um ambiente favorável a sua manifestação. O jogo, repetimos, não é uma atividade do passado ou de futuro, mas do presente. (Idem, p.148)

No primeiro capítulo deste trabalho explicitamos claramente a necessidade de entender o jogo como um sistema e não as manifestações de suas facetas, ou melhor, não inventariarmos o jogo para caracterizar suas manifestações, mas, ao contrario, para entendê-lo como um sistema complexo com finalidade em sim mesmo, que não pode ser fragmentado nem reduzido e muito menos escravizado a um objetivo maior. Neste prisma pode ou não pode o jogo ser utilizado no ambiente prisional?

No decorrer deste tópico, tratamos dos diferentes benefícios que o jogo proporciona. Entre eles está a criação de um ambiente onde a alegria, a criatividade, a liberdade, a possibilidade de tomadas decisões e atitudes, as criações e construção de novos caminhos (jogadas), os relacionamentos interpessoais e intrapessoais são manifestos.

Em contrapartida a este ambiente extremamente fértil que o jogo promove está o ambiente carcerário, encontrado dentro do sistema prisional, como já mencionado anteriormente. Este ambiente reserva, dentro de seu contexto, as manifestações coercitivas, disciplinadoras e alienantes.

Assim sendo, existe uma incompatibilidade entre as manifestações que o jogo

promove e as que o ambiente carcerário estabelece. Não estamos afirmando que o jogo não sirva como elemento educativo para este ambiente, até porque já o afirmamos isso muitas vezes anteriormente. O que estamos evidenciando que aquilo que um ensina e promove é o que o outro deseja excluir.



## CAPÍTULO III

### DELINEAMENTO DA PESQUISA

#### 3.1. OBJETIVO

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

#### 3.2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Considerando (1) que o jogo é um espaço privilegiado para as interações sociais no qual os participantes podem vivenciar situações de conflito e de resolução do mesmo, incluindo aí a elaboração e análise das regras e das condutas, das mesmas situações considerando, ainda, (2) que o espaço penitenciário deve favorecer o desenvolvimento de condutas sociais saudáveis nas quais os reeducandos possam encontrar maneiras diferentes de conduta visando uma convivência harmoniosa com o coletivo, apresenta-se a seguinte questão: *o jogo pode contribuir para o processo de ressocialização de reeducandos inseridos no sistema penitenciário?*

#### 3.3. HIPÓTESE

O jogo é um importante recurso pedagógico no processo de intervenção junto ao sistema penitenciário, podendo contribuir para o processo de ressocialização.

#### 3.4. MÉTODO

O método que utilizamos foi o da “pesquisa-ação”. Neste método 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, para Thiollent (2008) ela 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. (THIOLENT, 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. Sendo 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.

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

#### 3.4.1. 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.

#### 3.4.2. SUJEITOS

Participaram desta pesquisa aproximadamente 60 reeducandos do Centro de Ressocialização de Sumaré-SP. Destaca-se, entretanto, que deste total, apenas 21 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 trazer um novo modelo de intervenção junto a infratores criminais de baixa periculosidade.<sup>4</sup>

A idade destes participantes variava entre 18 e 37 anos.

Conforme as orientações que norteiam os trabalhos de pesquisa, o nome dos participantes foi preservado. Portanto, optamos pelo uso de siglas que permitem ao leitor localizar os protocolos dos sujeitos sendo S1 (sujeito 1), S2 (sujeito 2)... até S21 (sujeito 21).

---

4 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 dos mesmos. Neste caso, são aceitos somente aqueles que, como informamos, não cometeram crimes hediondos e não apresentam distúrbios psiquiátricos.

### 3.4.3. MATERIAIS

Para a coleta dos dados, utilizamos um roteiro de entrevista semiestruturado.<sup>5</sup>

Para a realização das atividades foram utilizados diferentes materiais como: bolas, bexigas, gravador, cds, latas, arcos, cones, medalhas, fitas de vídeo e outros.

### 3.4.4. PROCEDIMENTOS RELATIVOS À VERIFICAÇÃO DA HIPÓTESE

Para avaliarmos se o jogo 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, um roteiro semiestruturado que foi respondido por 21 reeducandos que participaram da intervenção realizada.

### 3.4.5. PROCEDIMENTOS GERAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO

As atividades de intervenção realizadas ocorreram em encontros com 1:00h de duração, os quais se deram durante 4 meses, uma vez por semana.

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 reeducandos, 60 aproximadamente, em pequenos grupos. Deste modo atendíamos a grupos de apenas 20 reeducandos por vez. Para esta organização, utilizamos a divisão já estabelecida no local, que consistia em 3 alas: A, B e C.

Considerando ainda a necessidade de explicitar os procedimentos utilizados durante a intervenção, reservamos um capítulo específico, capítulo 4, para a apresentação da intervenção pedagógica. Neste consideramos os pontos de destaque da intervenção realizada: sua estruturação e organização, os princípios pedagógicos que a orientaram e, por fim, a apresentação de exemplos de jogos e atividades utilizados.

---

<sup>5</sup> O roteiro utilizado nesta pesquisa pode ser encontrado no Anexo.



## CAPÍTULO IV

### INTERVENÇÃO VIA JOGOS/BRINCADEIRAS

O homem não tramou o tecido da vida; ele é simplesmente um de seus fios. Tudo o que fizer ao tecido, fará a si mesmo.

(Chefe Seattle)

Como referimos anteriormente, no intento de explicitarmos melhor o trabalho desenvolvido, optamos por apresentar neste capítulo outras informações relativas à intervenção realizada: sua estruturação e organização, os princípios pedagógicos que a orientaram e, por fim, exemplos de jogos e atividades utilizados.

#### 4.1. ESTRUTURAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO<sup>6</sup>

A nossa participação no trabalho desenvolvido no Centro de Ressocialização de Sumaré contou com a importante contribuição da Profª. Dra. Silvana Venâncio que desempenhava um trabalho voluntário de inestimável valor junto a esta instituição.

Nosso primeiro contato com a Profª. Silvana ocorreu por ocasião de uma visita ao Centro de Ressocialização. Apresentado a ela por um dos reeducandos foi possível falar de nosso desejo de conhecer este programa e contribuir para o mesmo.

Apoiado imediatamente pela Profª Silvana, pudemos juntos organizar alguns procedimentos de intervenção os quais se pautaram basicamente no uso de jogos e atividades.

#### *Participação do pesquisador*

Antes mesmo de iniciar a intervenção propriamente dita junto aos reeducandos, foi-lhes apresentado um questionário no qual buscamos conhecer as expectativas que eles tinham quanto a um possível programa de intervenção. Deste modo pudemos conhecer com antecedência o que os reeducandos esperavam de nossa participação.

---

<sup>6</sup> Participação da Profª. Dra. Silvana Venâncio: docente aposentada da Universidade Estadual de Campinas onde coordenou por vários anos o Laboratório de Motricidade Humana.

Portanto, amparado por todas estas contribuições iniciamos o atendimento aos reeducandos após ter planejado juntamente com a Profa. Silvana o programa de intervenção.<sup>7</sup>

A partir de então, nossa participação esteve voltada não só para a implantação destas atividades, mas também para a organização e preparo de alguns recursos com materiais recicláveis. Para exemplificar, foram criados cones com latas de refrigerantes cheias de areia e arcos com conduítes reaproveitados.

Uma vez estruturada a proposta de intervenção e selecionados alguns materiais necessários, iniciamos o atendimento propriamente dito. Entretanto, muitas das propostas desenvolvidas e materiais selecionados foram pensados, quando a proposta já estava sendo implementada. Deste modo, houve, durante todo o processo de intervenção, uma construção e reconstrução contínua da proposta original.

Estas mudanças no planejamento inicial ocorreram porque percebemos a necessidade de adequações para melhor podermos atender aos reeducandos. Entre estas mudanças podemos citar o atendimento que inicialmente envolvia, em um só momento, todos os participantes, mas, por se tratar de um número muito grande para o espaço disponível, foi necessário fazer uma reorganização: atendemos apenas uma ala por vez (aproximadamente 20 reeducandos).

Portanto, nossa participação nesta pesquisa não esteve restrita á implementação de um determinado programa, mas pudemos também participar de sua organização, planejamento e avaliação o que ocorreu durante todo o processo de intervenção.

### *Participação dos reeducandos*

Como apresentado, os reeducandos que participavam do Centro de Ressocialização eram procedentes de outros locais (penitenciárias) onde cumpriam pena por delitos cometidos. No Centro de Ressocialização, os reeducandos tinham a possibilidade de participar de projetos como os de capoeira, teatro, alfabetização, de educação física e outros.

A participação ou não nestes projetos era decidida pelo próprio reeducando, o que não impedia que se estabelecessem algumas normas. Entre estas normas está a frequência mínima. Neste caso, o reeducando não poderia ter mais que 3 faltas, pois a partir de então seria excluído do projeto.<sup>8</sup>

Esta adesão a um determinado projeto era oficializada com a assinatura de um “termo de compromisso”. Neste termo de compromisso determinava-se o número máximo de faltas que podiam ser admitidas.

### *Participação dos funcionários*

Entre os diversos funcionários que acabavam tendo uma participação direta

---

7 Este projeto foi também apresentado à direção do Centro de Ressocialização, que após avalia-lo, se mostrou favorável à sua execução.

8 Esta norma foi estabelecida porque os reeducandos, mesmo tendo optado livremente pela participação em determinado projeto, acabavam faltando muito, o que impedia o bom andamento das atividades, e, naturalmente, a sequência das mesmas.

ou indireta no processo de intervenção temos em destaque a figura dos carcereiros. Eram eles que “respondiam” pela entrada, permanência e saída do pesquisador.

Assim, ao chegar o pesquisador ao C. R. os agentes exigiam que ele se identificasse, o que implicava a entrega de seus documentos, bem como o constante preenchimento da ficha de identificação. Além deste procedimento, havia uma forte inspeção dos materiais levados pelo pesquisador, sendo, portanto, verificados todos os artefatos como bolas, e outros materiais.

Em seguida, estes agentes conduziam o pesquisador à quadra poliesportiva na qual eram desenvolvidas as atividades. Concomitantemente, os agentes liberavam também o acesso dos reeducandos até a quadra.

Embora com menor frequência, o pesquisador também teve contato com outros funcionários como o diretor de disciplina, a diretora geral e as psicólogas.

## 4.2. CARACTERÍSTICAS DO JOGO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Considerando que toda ação pedagógica está direcionada por princípios ou pressupostos teóricos que lhe embasam, optamos por apresentar uma breve reflexão sobre os mesmos. Para isto nos valem basicamente da teoria do jogo e das implicações pedagógicas dela advindas.

Com já apresentado, é impossível que o jogo possa ser reduzido a um conjunto de características, ao contrário, o jogo é muito mais amplo que qualquer elenco de adjetivos. Entretanto, não se pode desconsiderar que em sua complexidade, possamos reconhecer elementos de sua manifestação. Dentre estes elementos, a livre escolha, o fim em si mesmo, a suspensão da realidade, a imprevisibilidade, o conflito e o prazer, constituem elementos importantes para nossa reflexão.

### 4.2.1. Livre escolha

Um dos elementos norteadores de nossa intervenção levou em consideração o fato de que o jogo, para ser considerado como tal, deve ser uma opção do participante. Dito de outro modo, o jogador deve escolher jogar. Neste sentido, sempre buscamos dar ênfase à livre participação. Assim, mesmo contando com uma regra interna – não sendo permitido que o reeducando tivesse mais que 3 faltas (regra esta estabelecida, como mencionamos, pelo próprio Centro de Ressocialização), buscamos no início de nossas atividades deixá-los livres para escolher participarem ou não deste projeto. Buscamos, portanto, distanciar-nos de toda e qualquer imposição quanto à escolha que deveriam fazer.

### 4.2.2. O jogo como um fim em si mesmo

Destacamos também que o jogo foi entendido como tendo um fim em si mesmo e por isso não o colocamos como meio para alcançar um fim. Foi nesta perspectiva que buscamos tratá-lo, não o reduzindo à condição de meio, embora não desconsiderássemos que em sua manifestação ele acabasse *proporcionando, como consequência*, os objetivos propostos pelo nosso trabalho. Diante disso surge a seguinte

questão: como é possível considerar o jogo como um fim em si mesmo e ao mesmo tempo ter em mente um objetivo específico como, por exemplo, a ressocialização? A resposta a esta questão será tratada com mais detalhes posteriormente, mas antecipamos afirmando que o fazer pedagógico se altera em função da perspectiva do educador.

Quando o educador centra seu olhar no produto final, o jogo fica “servo” deste, mas se ele entende que aquele momento tem “vida própria”, atingir ou não um dos objetivos acaba ocupando um lugar periférico e, deste modo, não se “sacrifica” o jogo em função do objetivo, antes, desfruta-se deste em sua plenitude.

#### 4.2.3. Suspensão da realidade

Ao tratarmos deste aspecto – “desfrutar o jogo em sua plenitude”, estamos adentrando a outra característica do jogo: “a suspensão da realidade”. Esta característica nos alerta quanto ao ambiente lúdico e livre que deve predominar no jogo. Assim, durante nossa intervenção buscamos permitir que os reeducandos se “livrassem” de sua condição de reclusos e infratores e pudessem, pela força do próprio jogo, vivenciar outras realidades. Isto é possível observar nos comentários dos participantes que afirmavam “esquecerem da vida” durante o jogo. Entendemos que, para que isto se efetive plenamente, é necessário que o jogo seja solto, livre das amarras de uma fiscalização que visa mais o alcance de resultados que a vivência integral daquele momento. Como implicação pedagógica, entendemos que o jogo, por permitir a “suspensão da realidade”, deve ser praticado com prazer e, assim, todo clima de tensão, característico de jogos onde há forte supervisão, de seus organizadores, deveria ser “evitado”.

#### 4.2.4. Imprevisibilidade

Além da “livre escolha”, do “fim em si mesmo” e da “suspensão da realidade”, temos também uma outra característica própria do jogo, a “imprevisibilidade”, a qual distancia, e muito, dos ambientes disciplinadores e comumente estruturados como as escolas, os quartéis e em especial, as prisões ou centros de ressocialização. Nestes locais onde o previsível não só é desejável como também imposto e “necessário” à manutenção da “ordem”, o jogo pode aparecer como elemento estranho e distante dos princípios da organização. Embora isto seja de algum modo verdadeiro, buscamos no jogo considerar que este não deve render-se a este desejo de previsibilidade, caso contrário podemos o risco de não termos mais o jogo como jogo. Com este pressuposto abrimo-nos para a imprevisibilidade que talvez seja uma das características mais significativas do jogo. No jogo temos que estar receptivos ao inédito, temos que estar abertos ao trabalho com o inusitado. Deste modo, o educador deve abrir mão de qualquer previsibilidade e tratar as situações tais quais elas se apresentem.

Como em cadeia, entendemos que a própria imprevisibilidade abre espaço para o ambiente de conflitos, o que seria também uma das características da manifestação do jogo.

#### 4.2.5. O conflito

Ao tratarmos do conflito, é importante destacarmos que este tem basicamente dois campos de manifestações: o intrapessoal e interpessoal. Os conflitos intrapessoais estão relacionados aos conflitos vivenciados pela pessoa em relação a si mesma, enquanto que os conflitos interpessoais se relacionam a vivências entre os pares ou grupos. Como consequência pedagógica, acabamos por ressaltar a necessidade de abertura por parte do educador. Mas em relação a que o educador deve estar aberto? Deve estar aberto á presença de tais conflitos e mais que isto, deve ver neles algo genuíno e até mesmo desejável. Desejável sim, pois as situações de conflito podem ser extremamente férteis para o aprendizado de novas posturas, novas maneiras de interação, de resolução de problemas.

#### 4.2.6. O prazer

Considerado como uma amálgama entre todos os elementos do jogo, temos o “prazer” que traz vida ao próprio jogo. O prazer é propiciado quando o ambiente é predominantemente lúdico. Sendo assim, considera-se que a ação pedagógica deve ter como prioridade a construção de um ambiente lúdico. Assim, “o clima” do jogo deve ser o da descontração, da alegria e, por conseguinte, do prazer.

#### 4.2.7. A promoção de relações de respeito mútuo

Finalmente convém destacar que, além da teoria do jogo, também a teoria piagetiana nos orientou na intervenção desenvolvida. Foi amparado por esta teoria que refletimos sobre a necessidade de um ambiente cooperativo baseado no respeito mútuo.

Como apresentado no capítulo 2 (item 2.2), o ambiente cooperativo e de respeito mútuo pode favorecer a construção da moralidade autônoma e neste caso é ambivalente porque vemos uma ligação recíproca na qual o respeito mútuo favorece a construção da moralidade autônoma e ao mesmo tempo a autonomia traz em si o caráter do respeito mútuo. Assim sendo, o respeito mútuo favorece e é característica de uma moralidade autônoma.

Quando tratamos de um ambiente marcado pelo respeito mútuo, não tem como não destacar que a ação pedagógica deve ser uma ação democrática, na qual todos os que dela participam poderão dar sugestões, avaliá-la e participar de sua organização. Assim sendo, buscamos em todo o tempo ouvir o que os reeducandos pensavam sobre o trabalho desenvolvido. Em várias ocasiões pudemos fazer adaptações para podermos corresponder às sugestões dos participantes. Entendemos que esta forma de conduzir as atividades – mantendo uma linha de comunicação aberta entre todos os participantes – favorece a troca de pontos de vista e auxilia no entendimento de que é possível discutir ideias contraditórias sem que haja um ambiente agressivo.

Com esta prática pudemos dar destaque à necessidade de ouvir aquele que pensa de modo diferente e também de buscar pontos de convergência de ideias aparentemente antagônicas. Talvez este seja, senão o maior, certamente o grande princípio que deva nortear a ação pedagógica.

#### 4.3. EXEMPLOS DE JOGOS /BRINCADEIRAS DESENVOLVIDOS

Antes de iniciarmos a apresentação deste item convém destacar que o que vamos apresentar constitui apenas uma amostra dos jogos e atividades desenvolvidos. Para subsidiar esta apresentação utilizamos os seguintes materiais: o diário de bordo, as anotações no caderno-rascunho e os planejamentos das atividades.

Estes materiais foram construídos durante a realização da intervenção e periodicamente eram apresentados ao orientador desta pesquisa e também à Prof<sup>a</sup> Dra. Silvana que acompanhou todo o seu desenvolvimento. Assim, em encontros periódicos discutíamos o que seria realizado e ao mesmo tempo avaliávamos e discutíamos sobre as informações coletadas.

Passaremos então á apresentação de 5 exemplos de jogos e atividades desenvolvidos : 4.3.1. Deslocando-se ao som da música, 4.3.2. Bexiga no tênis, 4.3.3. Mãe da rua, 4.3.4. Pega-pega nas linhas da quadra, 3.4.5. Jogo adaptado.<sup>9</sup>

##### 4.3.1. Deslocando-se ao som da música

Esta atividade consiste em pedir que os jogadores se distribuam na quadra ao som da música de tal forma que quando o som for interrompido, toda a quadra esteja ocupada em pontos equidistantes.

Esta atividade foi bastante interessante, pois facultou aos participantes preverem lugares diferentes, para ocuparem na quadra. Merecem destaque, que neste caso as varias possibilidades de se estar certo ou, dito de outro modo, há múltipla possibilidade de se estar certo, haja vista os diferentes locais da quadra que poderiam ser ocupados e mesmo assim possibilitar o objetivo que era proposto.

Ao pensarmos nesta atividade, buscávamos resolver uma dificuldade encontrada quando os jogadores estavam fazendo outras atividades ou jogos: eles se aglutinavam sem saber fazer uso adequado do espaço. Assim, preparamos esta atividade tentando desenvolver noções tempo espaciais.

Quando justificamos a presença desta atividade parecer-se ressurgir algo já discutido: a fragmentação da ação em vista um de objetivo maior. Neste caso, é necessário destacar que isso ocorre quando a atividade específica é colocada a serviço de um objetivo maior, mas, no nosso caso, tentamos nos afastar deste raciocínio em especial quando a atividade ou jogo se fazia presente. Assim ela perdia seu caráter direcionado a “atender a um objetivo maior” e se revestia de uma vida própria. Não buscávamos atender a um objetivo, mas simplesmente entrar no jogo, mergulhar na ludicidade e, conseqüentemente, encontrar o prazer.

##### 4.3.2. Bexiga no tênis

Para esta atividade o grupo era dividido em dois times, aos quais eram entregues bexigas de cores diferentes a serem amarradas no cadarço dos tênis. Em não havendo cadarço, pois alguns jogavam descalços, era lhes oferecido um barbante que

---

<sup>9</sup> Alguns destes jogos foram criados pelo próprio pesquisador e outros adaptados de literatura especializada, como o livro “Pedagogia do futebol” de João Batista Freire.

era amarrado no tornozelo. Isto feito e ao som de música, o jogo se iniciava. A regra era a seguinte: cada jogador deveria tentar estourar a bexiga do adversário e, ao mesmo tempo, proteger a sua evitando que a estourassem. Vencia o jogo o time cujo jogador conseguisse manter sua bola sem estourar. Assim, quando todas as bolas de um dos times já estavam estouradas, dava-se por encerrada a partida.

Este jogo provocou grande descontração, muitos risos e brincadeiras. Ele também acabou por atender a uma característica do jogo de futebol e de outros jogos, que é o desenvolvimento da “visão periférica”, ou seja, a ampliação do campo visual com relação ao alvo, ao adversário, ao companheiro e também ao objeto, atentando simultaneamente para as múltiplas informações.

#### 4.3.3. Mãe da rua

Este é um jogo tradicional e bastante conhecido. Muitos dos reeducandos já haviam participado deste jogo em algum momento. Para este jogo dividimos a quadra em três partes (duas calçadas separadas por uma rua). Em uma das calçadas ficavam todos os participantes menos o “dono da rua”. O dono da rua deveria tentar impedir que os participantes atravessassem para o outro lado ou para a outra calçada. Caso um jogador fosse pego ao atravessar a rua, ele passava imediatamente a ser o “dono da rua” e, assumir, por sua vez, a função de pegar quem tentasse atravessar a rua.

Neste jogo, incluímos mais um desafio: os participantes, com exceção do “dono da rua” deveriam atravessar a rua conduzindo uma bola com os pés.

Este, como os demais, foi um jogo bastante prazeroso e divertido. Um incidente merece destaque, pois foi alvo de muito riso: como se sabe, uma das regras do jogo é que, uma vez abandona a calçada, o jogador não pode retornar antes de chegar à outra. Certa ocasião, um dos participantes que se via sem saída e prestes a ser pego pelo dono da rua gritou: “- Tudo *voltis*”.

Como se sabe, esta é uma expressão própria do jogo de “bolinha de gude” (ou fubeca), na qual o jogador pode retomar sua jogada no ponto inicial. Embora válida no “jogo de fubeca”, esta regra não serve para o jogo “mãe da rua” (embora saibamos da possibilidade de alterar as regras do jogo desde que por consenso e antes de se iniciar a partida) e esta estratégia de fazer uma colagem de regras de um para outro jogo causou muitos risos em meio aos protestos.

Este incidente também evidencia um caráter próprio do jogo, a seriedade aliada à frivolidade. Quando se percebem os risos, temos a manifestação da leveza e da frivolidade; já os protestos, embora bem-humorados, destacam o caráter sério do jogo, no qual as regras devem ser observadas para que o jogo transcorra na normalidade.

#### 4.3.4. Pega-pegas nas linhas da quadra

Este jogo também é uma adaptação de um jogo bastante conhecido, o pega-pegas. Como se sabe, neste jogo o pegador deve perseguir os demais jogadores até que alcance a um deles. Quando isto ocorre, este passa a ser o pegador, enquanto que o antigo pegador passa a ser um jogador como os demais. A novidade introduzida neste

jogo consistiu em restringir os deslocamentos às linhas presentes na quadra (linhas do jogo de basquete e de futebol que já estavam previamente pintadas). Esta adaptação traz como marca o fato de evidenciar o uso de estratégias durante o jogo. Assim, o pegador poderia encontrar o melhor caminho para alcançar um dos participantes e até mesmo para criar emboscadas deixando o jogador sem ter por onde escapar.

Este fato fez com que surgissem alguns comentários dos reeducandos no momento de avaliar o jogo. Alguns afirmaram que neste jogo, mais importante que a habilidade motora (correr), sobressaía a possibilidade de pensar nas diferentes estratégias de alcançar êxito. Destacamos que a reflexão sobre o jogo, sobre como este ocorreu e como este pode ocorrer, está diretamente relacionado com a tomada de consciência sobre a ação, o que tem sido pouco explorado no campo da Educação Física.

Outra variação consistiu no “pega-pega ajuda”. Nesta variação, uma vez que o pegador conseguisse atingir um dos participantes, este também passava a ser pegador, aumentando assim o número de pegadores à medida que diminuía o número de participantes a serem pegos.

#### 4.3.5. Jogo adaptado

Este jogo, embora trouxesse alguma lembrança do jogo de futebol, trazia também várias adaptações dentre as quais a retirada do goleiro e as inúmeras possibilidades de pontuação.

Com retirada do goleiro, estabelecia-se que o gol só poderia ser feito de dentro da área, o que restringia o espaço de possibilidades.

Outra mudança estava na possibilidade de fazer pontos. Nesta variação escolhemos vários locais onde eram distribuídas algumas latas. Cada uma destas, quando derrubadas, representavam diferentes números de pontos ao time que derrubasse. Também foram distribuídos dois arcos nas extremidades superiores das traves. Quando, chutando em direção ao gol, o jogador conseguisse acertar o centro do arco, este alcançava a pontuação máxima, 5 pontos.

Este jogo, conquanto tenha exigido uma preparação relativamente trabalhosa – seleção de materiais, distribuição na quadra, etc. - representou um desafio, pois os participantes tinham dificuldade de se desprenderem do futebol tradicional e entenderem as novas regras. Essa dificuldade foi até mencionada por um dos reeducandos que afirmava que esta variação era muito complicada, pois ele se perdia na pontuação e tinha dificuldade de saber qual seria a melhor possibilidade de pontuação. Destacamos, entretanto que ele pode favorecer a descentralização, uma vez que solicitava que os jogadores pensassem nas múltiplas possibilidades que lhes eram oferecidas.

Considerando que as informações relativas à intervenção já foram apresentadas, embora sucintamente, passaremos agora à apresentação e análise dos resultados.





## CAPÍTULO

### V

#### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Não basta que os pobres tenham pão. É necessário que o pão seja comido com alegria nos jardins. Não basta que as portas das prisões sejam abertas. É necessário que haja música nas ruas.

(Rubem Alves)

Passaremos neste momento á apresentação e análise dos resultados encontrados nesta pesquisa. Para tanto, faremos uso das anotações presentes no diário de bordo, do caderno de rascunho e, especialmente, do questionário utilizado no final da intervenção o qual serviu para verificarmos como os reeducandos avaliaram a intervenção realizada. Além desta informação que nos era de extrema importância, o questionário permitiu-nos também ter outras informações sobre os participantes.

Ao analisarmos as respostas dos participantes, buscamos fazer uma ligação com todo o referencial teórico apresentado entendendo que este traria luz para o entendimento 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 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 rascunho.

#### **Questão 01 – Quantas aulas você frequentou do projeto?**

Nesta primeira questão buscamos inteirar-nos sobre a frequência de participação dos reeducandos no projeto. Como já foi mencionado estes poderiam, por norma estabelecida pelo Centro de Ressocialização, ter apenas 3 faltas. Esta norma foi

estabelecida na tentativa de impedir que houvesse uma grande evasão dos reeducandos dos diferentes projetos existentes.

Este projeto foi desenvolvido no período de 19 de setembro a 14 de novembro do ano de 2002, num total de 8 encontros. No início destes encontros seguia-se um protocolo exigido pela Instituição – o registro de chamada. Embora fizéssemos uso deste recurso, expusemos aos representantes da direção do Centro nossa preocupação quanto a exigirmos nesse ambiente uma participação obrigatória, que descaracterizava o clima de liberdade próprio do jogo.

Mesmo demonstrando nossa restrição quanto ao uso deste recurso, fomos orientados a continuar utilizando o livro de chamada e assim o fizemos.

Resta esclarecer ainda que o registro das presenças era diariamente entregue à Instituição e assim acabamos não tendo mais acesso a esta informação. Por este motivo é que esta questão foi incluída em nosso questionário.

Esclarecemos também, que o registro das presenças não nos pareceu interessante por considerarmos que este estava a serviço da coerção e do controle. Entretanto, esta informação é interessante quando se trata de avaliar a participação dos detentos bem como a intervenção realizada.

Com estas informações passaremos aos dados encontrados nesta questão.

Dos 21 reeducandos que responderam ao questionário, temos as seguintes informações: nos 8 encontros, 8 reeducandos tiveram participação total; 6 tiveram 7 presenças; 3 tiveram 5 presenças; 1 teve 4 presenças; 1 teve 3; 1 teve duas; e 1 deles esteve apenas em um encontro.

Para melhor visualizarmos esta informação apresentamos a tabela abaixo:

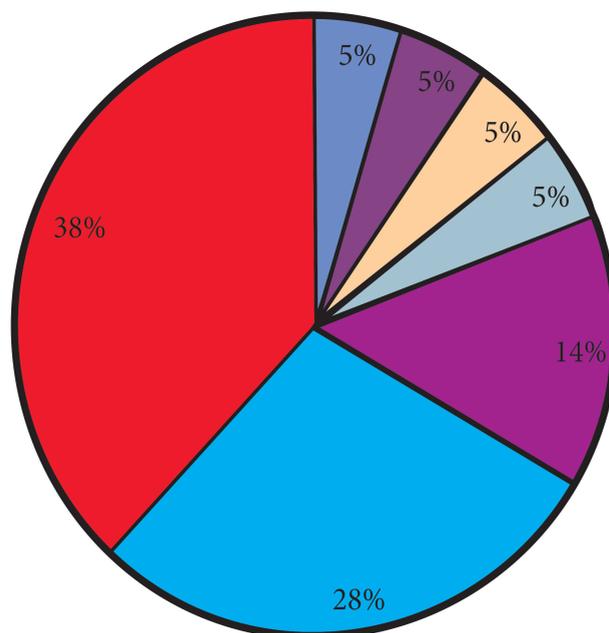
**TABELA 1 – Frequência dos participantes no projeto “O jogo como instrumento de educação”:**

Número de reeducandos	Total de presença no projeto
8 (38,1%)	8 (100%)
6 (28,6%)	7 (87,6%)
3 (14,3%)	5 (62,5%)
1 (4,76%)	4 (50,0%)
1 (4,76%)	3 (37,5%)
1 (4,76%)	2 (25,0%)
1 (4,76%)	1 (12,5%)

Como pode ser analisado, vimos que a maioria dos sujeitos teve uma boa frequência, sobretudo se considerarmos que alguns passaram a participar quando o projeto já estava em andamento, ainda mais porque existe um grande fluxo de entrada e saída de reeducandos no Centro de Ressocialização. Isto explica o fato de 4 reeducandos apresentarem frequência inferior a 5 vezes, o que já os excluiria automaticamente do projeto.

Este bom índice de participação pode ser mais bem visualizado a partir do gráfico que se segue:

**GRÁFICO 1 – Frequência dos participantes no projeto “O jogo como instrumento de educação”.**



■ 1 aula ■ 2 aulas ■ 3 aulas ■ 4 aulas ■ 5 aulas ■ 7 aulas ■ 8 aulas

### **Questão 02 – O que você aprendeu no Projeto?**

Esta era a segunda questão que compunha o nosso questionário. Ela era uma questão objetiva, tendo o entrevistado a possibilidade de assinalar mais que uma das seguintes alternativas:

- ( ) coordenação motora
- ( ) passe, chute, drible
- ( ) corridas, saltos
- ( ) brincadeiras

Dos 21 entrevistados, 9 assinalaram uma única alternativa a saber : 1 optou por indicar a alternativa “coordenação motora”, e 8 optaram pela alternativa “passe, chute e drible”.

Dos 12 entrevistados restantes que apresentaram escolhas múltiplas, 6 assinalaram todas as alternativas, 4 assinalaram três alternativas iguais (“coordenação motora”, “passe, chute e drible”, “brincadeiras”), 1 assinalou 3 alternativas distintas das dos anteriores (“coordenação motora”, “passe, chute, drible”, “corrida, saltos”) e 1 assinalou 2 alternativas (“passe, chute, drible”, “corrida, saltos”).

Estes dados indicam que a maioria dos entrevistados entendeu que os jogos e

atividades desenvolvidos tiveram um benefício maior do que um único aprendizado.

Isto 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 restringindo á aprendizagem de um conteúdo específico.

Dentre aqueles que indicaram uma única alternativa, a grande maioria (8 dos 9 reeducandos) optaram pelo “passe, chute, drible”, o que, em nosso entender, reflete a grande ênfase dada ao futebol durante a intervenção.

Há que se esclarecer que, de fato, o tema “futebol” ocupou um grande espaço do nosso tempo, ou melhor, dizendo a maior parte de nossa intervenção. Esta ênfase dada ao futebol foi porque os próprios participantes solicitavam que o tema norteador do projeto fosse o seu aprendizado.

Tendo em vista que um dos nossos pressupostos foi o respeito mútuo, dando-se chance a que todos os participantes pudessem e devessem opinar sobre o andamento das atividades, entendemos que seria bastante útil e coerente nortear as nossas programações em consonância com as avaliações feitas diariamente junto aos reeducandos. Assim, suas opiniões e sugestões deveriam ser realmente consideradas de modo a influenciar todo o processo de intervenção.

Outra maneira de “olharmos” os dados apresentados está em centrarmos nossa atenção em cada uma das alternativas e vermos com que frequência estas eram escolhidas. Neste modo de análise, abrimos mão das informações relativas aos dois tipos de escolhas tratados até aqui (escolhas múltiplas ou única) e passamos assim a centrar-nos nos índices de frequência de cada alternativa. Assim temos as seguintes informações:

A alternativa “coordenação motora” foi escolhida por 12 dos 21 reeducandos. A alternativa “passe, chute e drible” foi apontada por 20 sujeitos. A alternativa “corrida e saltos”, foi escolhida por 8 participantes. Já a alternativa “brincadeiras” foi escolhida por 10 reeducandos.

Estes dados nos indicam que a alternativa menos citada foi a “corrida e saltos”, o que, a nosso ver, reflete a realidade, uma vez que esta, de fato foi pouco explorada.

Contraopondo-se á baixa frequência apresentada na alternativa “corrida e saltos”, a alternativa “passe, chute e drible” foi contemplada por quase a totalidade dos sujeitos (20 dentre os 21 participantes). Novamente este dado reflete, em nosso entender, a realidade da intervenção, uma vez que foi dada uma grande ênfase ao aprendizado do futebol, como mencionamos anteriormente.

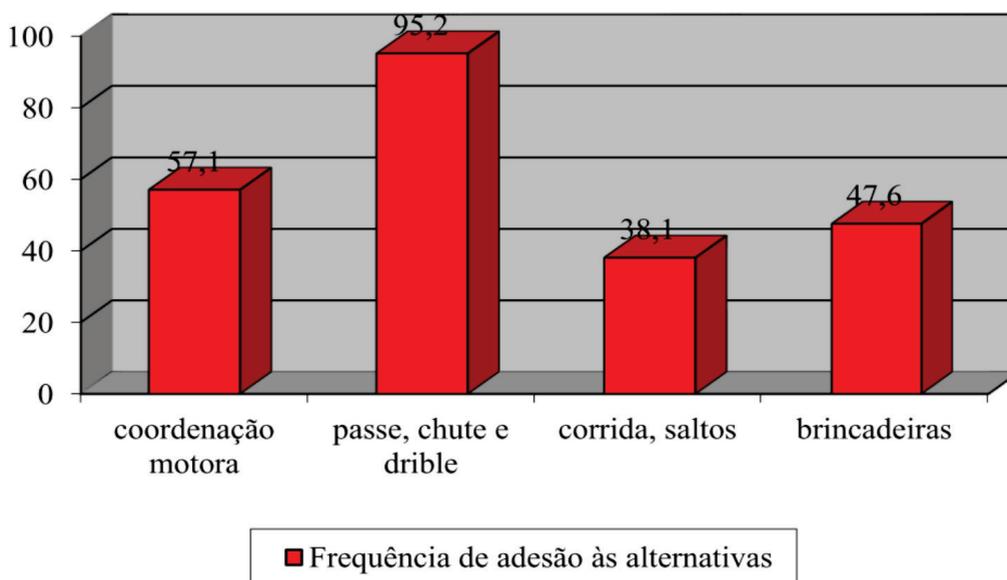
Ocupando uma frequência média temos as alternativas “coordenação motora” – com 12 adesões e “brincadeira” com 10.

Todas estas informações ficam mais claras, graças à tabela e ao gráfico seguintes:

**TABELA 2 – Frequência de adesão às alternativas da questão 2 (o que você aprendeu no Projeto) :**

Alternativas escolhidas	Frequência de adesão às alternativas
Coordenação motora	12 (57,1 %)
Passe, chute, drible	20 (95,2 %)
Corrida, saltos	8 (38,1 %)
Brincadeiras	10 (47,6 %)

**GRÁFICO 2 – Frequência de adesão às alternativas da questão 2 ( o que você aprendeu no Projeto)**



### **Questão 03 – O que você mais gostou no projeto?**

Com esta questão buscamos saber como os reeducandos avaliavam a dinâmica das aulas ou, melhor dizendo, sua metodologia e organização.

Como a questão anterior, esta também apresentou múltiplas escolhas, a saber:

- ( ) A maneira como se ensinava
- ( ) O material utilizado em aula
- ( ) O horário que aconteciam as aulas

Esta questão também poderia ser respondida com a opção por mais de uma alternativa. Foi isto que ocorreu com 6 reeducandos. Dentre estes, 2 assinalaram três alternativas e 4 assinalaram duas alternativas iguais (“A maneira como se ensinava” e “O horário que aconteciam 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 ao “Horário 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 20 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.

Convém ainda destacar que não desejamos, no presente momento, tecer críticas a esta metodologia tradicional, mas procurar estabelecer comparações entre os objetivos que se propõe esta metodologia e aqueles que buscamos atingir, fazendo uso das palavras de Broto (1999) que sintetiza nossa preocupação:

Através dos Jogos e Esportes temos a oportunidade de ensinar-aprender e aperfeiçoar não somente gestos motores, técnicas e táticas, nem somente, habilidades de desempenho que nos capacitam para jogar melhor. Isto é importante e é bom que seja muito bem feito.

Contudo, a principal vocação da Educação Física e das Ciências do Esporte, neste momento, é promover a *co-aprendizagem e o aperfeiçoamento de Habilidades Humanas Essenciais*, como: criatividade, confiança mútua, auto-estima, respeito e aceitação uns pelos outros, paz-ciência, espírito de grupo, bom humor, compartilhar sucessos e fracassos e aprender a jogar uns com os outros, ao invés de uns contra os outros... para vencer juntos. (BROTO, 1999, p.49).

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, um ambiente de relações intrapessoais e interpessoais saudáveis.

Neste sentido, voltamos a destacar que um mesmo jogo ou atividade podem adquirir um caráter totalmente distinto quando realizados de maneiras também distintas. Não se pode deixar de lembrar que a própria livre opção em participar ou não de uma determinada atividade pode dar a esta o caráter ou não de jogo.

Como se sabe, uma das características da manifestação do jogo é sua “livre participação”. Neste caso, é importante destacar que não basta que se tenha uma liberdade de adesão a uma determinada atividade, é necessário que todo o “clima” se revista de liberdade. Assim sendo, não é apenas o ingresso que deve ser opcional, mas todo “o espetáculo”.

Todas estas considerações levaram-nos às seguintes indagações: Como assegurar tal liberdade durante o jogo? Como evitar que a liberdade fique restrita

apenas ao momento inicial de adesão ao jogo? Como era possível colocar em um mesmo espaço a liberdade e a regra (que também é um elemento importante no jogo)?

Estas questões ganharam, durante toda a intervenção, um caráter bastante presente. Não porque buscássemos responder a uma indagação teórica, mas porque não queríamos que nossa ação reprisesse aquilo que tem sido comumente apresentado: uma incompatibilidade entre o discurso e a prática ou uma falsa e aparente presença de liberdade.

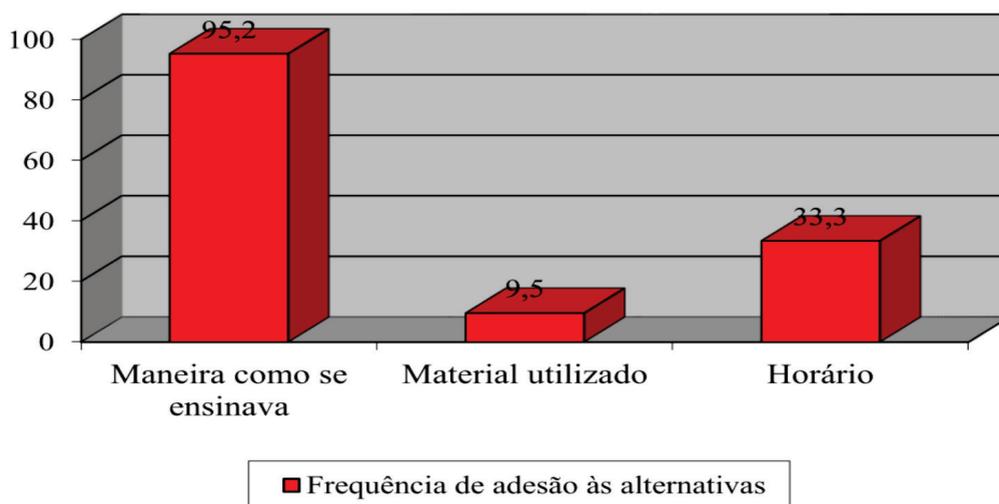
Portanto, buscando atender a uma preocupação pessoal e ao mesmo tempo responder a contento ao andamento das atividades, encontramos num diálogo constante com os participantes um modo prático de responder a estas indagações que até então talvez, nos tivessem ocupado mais teoricamente do que na ação efetivamente.

Avançando neste momento em direção à análise das duas outras alternativas, optamos por apresentar uma tabela e um gráfico que sintetizem a frequência assinada em todas as alternativas.

**TABELA 3 – Resultados relativos à avaliação da organização e metodologia empregadas:**

<b>Alternativas escolhidas</b>	<b>Frequência de adesão às alternativas</b>
Maneira como se ensinava	20 (95,2 %)
O material que se utilizava em aulas	2 (9,5 %)
Horário em que aconteciam as aulas	7 (33,3 %)

**GRÁFICO 3 – Resultados relativos à avaliação da organização e metodologia empregadas.**



Quanto ao material utilizado, já informamos anteriormente que este consistiu basicamente de materiais recicláveis ou outros adaptados, além dos materiais industrializados, como bolas e cordas.

Em nossa interpretação, o fato de esta alternativa ser pouco mencionada (indicada apenas por 2 participantes) não desmerece aquilo que foi preparado ou organizado para a intervenção. Apenas fica corroborado aquilo que também pensamos: que o material pode apenas acrescentar “brilho” à metodologia aplicada, mas não ocupa o mesmo lugar de destaque.

Chegamos ainda ao ponto de ousarmos dizer que quando a metodologia é diferenciada, ela pode até ofuscar os materiais auxiliares.

É importante destacar que o fato de considerar os recursos como elementos auxiliares não deve servir de pretexto para que os professores os abandonem. Antes, entendemos que estes podem enriquecer a sua prática pedagógica.

Quanto à alternativa “Horário”, posto que pareça pouco significativa, existe alguns pontos que merecem ser destacados.

É importante lembrarmos que por se tratar de um “presídio”, esta questão de horário é bastante rígida e disciplinadora, com o cronograma de atividades que os reeducandos devem seguir diariamente.

O primeiro ponto de destaque é que estes só contemplam uma hora diária de sol, que ocorre no período vespertino. Já com o projeto, acrescentava-se mais uma hora de sol no período matutino.

Buscando tornar nossa análise menos quantitativa, queremos aproveitar para apresentar uma das anotações em nosso “diário de bordo”. Neste, encontra-se registrado que os reeducandos apresentaram uma queixa ao pesquisador: reclamavam que o tempo para as aulas era insuficiente além do que os participantes da primeira ala eram prejudicados, pois, o deslocamento do pesquisador diminuía ainda mais o tempo que já era escasso. Quanto a esta circunstância, esclarecemos que os grupos eram atendidos em sequência e caso houvesse atraso no início do primeiro grupo, isto não podia ser recuperado, pois, a entrada dos segundo e terceiro grupos obedeceriam a horários fixos.

Este atraso devia-se ao processo bastante demorado da vistoria. Ainda que entendamos a sua necessidade, é importante mencionar que isto muitas vezes fez com que as aulas começassem com algum atraso, mesmo que nos empenhássemos em observar com presteza os horários.

Resta ainda dizer que algumas frases indicavam que os reeducandos lamentavam o término destes encontros. Assim, era comum empregarem frases até certo modo “fortes”, mas talvez bastante reais como: “- Vamos voltar para o pesadelo” e “- O que é bom dura pouco”.

#### **Questão 04 - Se o projeto continuasse, qual seria o esporte que você gostaria de fazer?**

Diferenciando-se das questões já apresentadas, nesta o participante deveria escrever o que pretendia e não só assinalar algumas possibilidades.

Embora ela trouxesse uma possibilidade maior de respostas diferentes, o que ocorreu foi que estas se concentraram em apenas 3 modalidades esportivas (voleibol, basquetebol, handebol).

Dos 21 entrevistados, 9 indicaram que gostariam de aprender voleibol, 9 manifestaram sua preferência por basquetebol, e 2 optaram pelo handebol. Diferenciando-se destes, 1 participante mencionou que gostaria de participar de “todos” os esportes oferecidos (o que não nos permite determinar sua preferência) e 1 reeducando apresentou a seguinte escrita : “- Voleibol. Natação (brincadeirinha). “Risos””

Na ocasião em que esta questão foi examinada, propunha-se que o projeto fosse realizado em módulos e, nesse caso, para subsidiar o próximo módulo era importante que tivéssemos informações quanto às expectativas dos reeducandos acerca de outros esportes.

Quanto aos dados encontrados, estes não surpreenderam o pesquisador mas o alertou quanto á restrição da nossa cultura esportiva. Assim, numa questão relativamente aberta, em que poderiam ser indicadas várias modalidades esportivas, ainda prevaleceu um rol bastante limitado de interesse.

Parece-nos que esta situação reflete uma deficiência quanto aos conteúdos abordados pela Educação Física em nosso país, que, durante muito tempo, restringiu sua ação pedagógica a apenas quatro modalidades esportivas: voleibol, basquetebol, handebol e futebol.

#### **Questão 05 – O projeto atendeu suas expectativas? ( ) sim ( ) não Por quê?**

Com esta questão buscou-se conhecer um pouco mais sobre a avaliação que os participantes faziam do projeto e em especial, saber se havia expectativas não atendidas e que mereceriam ser consideradas em um próximo módulo.

Quanto á primeira parte da questão, todos os participantes responderam afirmativamente, indicando que o *projeto havia atendido as suas expectativas*.

Em face deste resultado absoluto no qual todos os reeducandos afirmaram ter suas expectativas atendidas, poderíamos questionar sobre a fidedignidade desta informação: Não teriam os participantes, assinalado a alternativa “sim” para evitarem constrangimentos, já que sabiam que sua ficha seria lida pelo pesquisador? O fato das alternativas estarem restritas ao “sim” ou “não” não limitaria as opções, como, por exemplo, a de ter suas expectativas parcialmente atendidas? Enfim, estas e outras indagações surgem quando refletimos sobre os dados, se estes correspondem à verdade.

Em nossa avaliação, entendemos que estes dados representam a realidade e para isto nos amparamos não só nas respostas encontradas nestes protocolos, mas, também nas observações cotidianas, em que se buscávamos conhecer o pensamento dos participantes quanto ao trabalho desenvolvido.

Portanto, os dados apresentados nos protocolos só vêm corroborar aquilo que as situações mais informais já nos diziam. Eles trouxeram uma síntese das várias manifestações de realização dos participantes.

Mas buscando explorar melhor suas respostas, esta primeira parte da questão era acompanhada de uma última interrogação: “Por quê?”

Com esta segunda parte da questão ficava claro que nosso interesse não era apenas 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 4 categorias: “ênfase nas relações interpessoais”; “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico”; “ênfase na metodologia” e (uma última categoria que denominamos de) “outras ênfases”.

Antes de passarmos a estas categorias é importante esclarecer que algumas das respostas encontradas indicavam mais de uma categoria e, neste caso, optamos por aquela que na resposta do sujeito parecia estar mais evidente. Informamos também que um dos participantes não justificou sua resposta, embora tenha afirmado que suas expectativas haviam sido alcançadas.

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 porque 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”.

Nestas frases 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. Isso já foi tratado anteriormente de modo mais extensivo no capítulo 2. 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.

Na segunda categoria – “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico” encontramos 7 protocolos:

S.1: “- Porque devido 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 no preparo físico e mental”.

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

S.21: “- Por exercitar o corpo”.

Como apresentado em nosso referencial teórico e como discutido em outras partes deste trabalho, o jogo não deve ser visto como um meio para alcançar um fim. Isto colocaria o jogo em uma posição subalterna em relação aos objetivos, o que viria a descaracterizá-lo. Portanto, embora o jogo deva ser concebido como tendo “vida própria”, 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 mencionada, as quais destacasse sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades motoras e

manutenção do condicionamento físico.

Foram agrupadas na terceira categoria – “ênfase na metodologia”, duas respostas:

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”.

Estas respostas que dão destaque à metodologia foram, de certo modo, já discutidas na terceira questão (do que você mais gostou no projeto). Foi interessante observar que os dois participantes (S5 e S12) que apresentaram esta justificativa, assinalaram uma única justificativa na questão 3, qual seja, “a maneira como se ensinava”. Isto mostra a consistência das respostas destes sujeitos e o destaque que a metodologia ganhou em sua avaliação permeando toda a sua análise.

Ocupando a quarta categoria – “outras ênfases” temos 7 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”.

Estas frases embora estejam agrupadas na categoria “outras ênfases”, é possível perceber em pelo menos 4 das respostas (S.2, S.3, S.8 e S.13) uma certa homogeneidade : a ênfase no prazer possibilitado pelo jogo.

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) 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 abatem um dia de 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. (Idem, p. 141 – o grifo é nosso)

### **Questão 6: No que o projeto colaborou na sua vida pessoal atual?**

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

Com base na análise respostas foram criadas 3 categorias que agruparam respostas semelhantes: “ênfase na ressocialização”; “ênfase nas habilidades motoras e condicionamento físico”; e (uma última categoria que denominamos de) “Outras ênfases”.<sup>10</sup>

Na primeira categoria – “ênfase na ressocialização”, encontramos 4 respostas:

S.9: “- O projeto fez com que a gente refletisse que ainda tem pessoas dispostas a ajudar todos 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. Nesta primeira, encontramos 4 respostas enquanto que 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, estes 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.

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 gol”.

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”.

<sup>10</sup> Esclarecemos que um dos participantes S.18 não respondeu a esta questão e nem à questão 8.

S.21: “- Na minha saúde”.

Ocupando a terceira e última categoria – “outras ênfases”, encontramos 5 protocolos:

S.4: “- A ter paciência”

S.8: “- Quase tudo”.

S.11: “- Colaborou o seguinte, é uma diversão onde aprendemos brincando e assim esquecemos que estamos presos e um pouco com a saúde”.

S.16: “- Porque aprendi mais”.

S.19: “- Ter paciência”.

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

Esta fala reflete uma das características presentes no jogo – a suspensão da realidade. 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.

Ao tratar desta possibilidade, Scaglia (2003) afirma:

Destarte, o jogo torna-se uma suspensão da realidade, uma forma de manipulação de algo que não é vida corrente, nem real (não apenas fuga). Um momento de deformação da vida cotidiana, um jogo de faz de conta, quando possível consciente [...] (Idem, s/p)

### **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?**

Com esta questão buscamos verificar como os reeducandos entendiam o uso dos jogos e atividades desenvolvidos, se eles podiam reconhecer nos procedimentos adotados uma maneira diferente de aprender o futebol. Dito de modo mais simples, queríamos saber se eles reconheciam as brincadeiras como um recurso pedagógico, conquanto não se restringiam a isso.

Destacamos que, embora alguns autores diferenciem o jogo da brincadeira (KISHIMOTO, 2001 e outros), para fins de análise, nós a utilizamos como sinônimo de jogo. Esta maneira de utilizar a palavra “brincadeira” como sinônimo do vocábulo “jogo” é defendido por Freire (1992) que afirma:

Existe muita confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e esporte. As definições destas palavras em nossa língua pouco as diferenciam. Brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa, exceto que o jogo implica a existência de regras e de perdedores e de ganhadores quando de sua prática. Também esporte e jogo representam quase a mesma coisa, apesar de esporte ter mais a ver com uma prática sistemática.

Há línguas em que palavras distintas servem para designar brinquedo e jogo. Na língua portuguesa, mesmo em se podendo observar diferenças na prática dessas atividades, faltam termos específicos para ela. É por isso que os livros a respeito desse assunto referem-se as vezes a jogo e outras a brinquedo, para designar a mesma coisa, ou, ao contrário, para atividades que parecem diferentes, usam apenas jogo ou apenas brinquedo. (Idem, p.116)

Primeiramente destacaremos 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<sup>11</sup>.

Gostaríamos de esclarecer que algumas destas respostas foram bastante explícitas na relação entre brincadeira, ação pedagógica, 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 através de brincadeiras”.

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

S.5: “- Percebi através 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. Através das brincadeiras e o 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, através 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”.

11 Um dos sujeitos entrevistados, S.18, teve-se em responder “Sim”, o que não nos permitiu classificar sua resposta.

Essas respostas nos indicam que mesmo aqueles que não são profissionais da educação e que estão de certo modo afastados de um convívio mais amplo podem reconhecer na ação pedagógica, através de jogos/brincadeiras, uma maneira adequada de ensinar. Isto nos alerta quanto á necessidade de ter um novo olhar. Melhor dizendo, poderíamos conceber que assim como o sistema prisional o fazer pedagógico também necessita de um “re-olhar”.

Quanto a esta necessidade Piaget (1985) já nos alertava em sua obra “Psicologia e Pedagogia” que a educação deveria ver no jogo um recurso por excelência e que, portanto deveria ocupar um lugar de proeminência. Neste sentido afirma o autor:

O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (Idem, p.158)

Ocupando uma segunda categoria temos algumas respostas que não pudemos agrupar na categoria anterior. Estas respostas não negaram a possibilidade de entender que a brincadeira pode ser concebida como um recurso viável ao fazer pedagógico; por outro lado elas não o explicitam.

Nesta categoria temos as seguintes respostas:

S.2: “- Sim! Eu aprendi a respeitar muitas coisas. Primeiro não reclamar quando a bola sai. (risos). E também a noção de espaço e tempo. Ok!”

S.8: “- Sim, que o futebol não é como a gente pensava”.

S.9: “- Pela maneira em que as aulas estavam sendo feitas, eu percebi que o futebol não é só físico e chute para o gol e sim inteligência”.

S.11: “- Sim, porque várias vezes o senhor comentava sobre os bastidores do jogo, que quando tinha jogo o povo esquecia tudo a sua volta”.

S.15: “- Pela maneira que não existia reclamações etc... e também por ter que ter toque de bola”.

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

Ao formularmos esta questão buscamos deixá-la bastante aberta e assim propiciarmos um espaço maior à criatividade dos entrevistados. Gostaríamos de saber se eles apoiavam a disseminação do projeto e, em caso afirmativo, como pensavam sua divulgação.

Nas respostas encontradas pudemos ver tanto o apoio à disseminação do projeto como o entusiasmo dos participantes no que diz respeito à sua divulgação. Este apoio ocorreu de modo unânime e pode ser percebido na fala de todos os sujeitos.<sup>12</sup> Entretanto, para não nos estendermos, buscamos apresentar apenas algumas falas que nos pareceram mais significativas e que, ao mesmo tempo, representam o pensamento

<sup>12</sup> Esclarecemos, entretanto, que um participante (S.18) não respondeu a esta questão, assim como fez com as questões 6 e 7.

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 á questão imaginando um diálogo entre ele e um possível colega, para quem anunciava o projeto)

“- Olha cicrano, você não pode perder este projeto”.

- Por que beltrano, ou melhor, por que S2?

-Porque eu posso responder por mim!

-Responder o que Denis, fala logo!

-Calma Cicrano!

-Porque, além de aprender muitas coisas, eu aprendi a respeitar o próximo.

Então cicrano, não deixe de ir. Ok?”

S.10: “- Vamos para a física hoje. Tem muitas brincadeiras para divertir e através 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 saúde, que é bom para o corpo e a saúde e o raciocínio”.

### **Uma palavra final sobre os resultados encontrados:**

Antes de encerrarmos este capítulo gostaríamos de apresentar algumas considerações gerais 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 sendo, quando optamos por incluir alguns gráficos neste capítulo, o fizemos para poder melhor visualizar uma especificidade da resposta, mas não pensamos, de modo algum, que este recurso pudesse conter toda a expressão daquilo que observamos durante a intervenção.

Não questionando a utilidade deste recurso para fins específicos, temos claro também que este pode mascarar informações, inclusive criando uma “realidade” utópica. Portanto, os números, tabelas e gráficos apresentados, só os consideramos fidedignos porque vieram sustentados por uma vivência real na qual pudemos encontrar expressões que transcendem o escrito no presente trabalho.

Assim sendo, 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) 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.** (Idem, p. 98 – o grifo é nosso)

Ainda que nossa análise dos resultados tenha tido tal sustentação, entendemos que foi produtiva e, tendo em vista a construção de futuros trabalhos, empreendermos uma crítica sobre o questionário utilizado na coleta de dados.

Hoje, ao avaliarmos este instrumento julgamos que ele poderia ter contemplado questões mais amplas, ou poderia até mesmo ter sido substituído por *entrevistas* individuais podendo ser gravadas as respostas dos entrevistados as quais seriam transcritas em momento oportuno. Isto evitaria alguns inconvenientes como a presença de respostas muito concisas (e pouco exploradas), e até mesmo o constrangimento de alguns que não responderam á pesquisa por terem dificuldades na escrita ou por serem analfabetos. Este foi o caso de alguns reeducandos que, não obstante tivessem participado dos jogos, não responderam ao questionário por limitações na escrita.

Não desconsideramos, entretanto, o inconveniente deste modelo de coleta. Uma das dificuldades seria conseguir uma entrevista individual com os reeducandos, outra seria a extensão das informações que deveriam ser tratadas. Como é sabido, ao serem entrevistados, muitos acabam encontrando uma possibilidade de expressar opiniões que estão além dos interesses imediatos do pesquisador. Embora isso pareça problema de menor importância, quando se trata de transcrever e analisar estas informações em um prazo reduzido de tempo – como ocorreu neste trabalho - esta dificuldade ganha proporções gigantescas.

Assim, após estas observações que achamos as mais pertinentes, passaremos às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentamos no capítulo anterior uma análise dos resultados encontrados, passaremos, neste momento, a apresentar apenas algumas reflexões que estiveram presentes durante todo o nosso trabalho e que agora já estão mais elaboradas, graças á trajetória percorrida.

E por falar em trajetória, é importante que ousemos expressar os nossos sentimentos ao término deste trabalho. E o nosso sentimento é o do viajante que está em

pleno percurso de construção. Assim, consideramos que a construção do conhecimento é semelhante a uma viagem da qual se diferencia por não ter chegada ou fim, sendo sempre possível percorrer mais. Mesmo tendo este caráter de uma abertura sempre possível, podemos considerar que existem estações nas quais podemos contemplar o trajeto percorrido.

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

Buscando uma síntese das reflexões mais significativas, passaremos a apresentação de 3 tópicos : “o jogo, a liberdade e o sistema prisional”; “o educador social” e “da simplicidade à complexidade do jogo”.

## 6.1. O JOGO, A LIBERDADE E O SISTEMA PRISIONAL

Como já afirmamos exaustivamente, 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 onde esta contradição se manifesta.

Mas longe de fazermos uma crítica irresponsável sobre o sistema prisional ou sobre outras estruturas de reeducação, gostaríamos apenas de problematizar, apresentando algumas questões que poderão servir de alimento para reflexões futuras.

Assim, queremos nos distanciar de um juízo leviano, pois sabemos que o nosso olhar está irremediavelmente circunscrito a um ângulo externo, embora tentássemos mergulhar o mais possível neste ambiente. Portanto, não desejamos apresentar acusações a esta ou aquela regra e muito menos a pessoas, ou organização, mas ousamos problematizar com o intento único de trazer não respostas, mas inquietações.

Portanto, avançando, queremos afirmar que uma das inquietações que nos acompanharam durante a intervenção e que até hoje faz parte de nossas reflexões é o fato de percebermos uma incompatibilidade entre a nossa proposta através do jogo e os pressupostos do ambiente no qual ele ocorria.

Como mencionamos no capítulo 2, uma das marcas bastantes presentes no sistema prisional é a soberania da lei de coerção e respeito unilateral. Esta impera não só nas relações entre autoridades e subalternos, mas também atinge as relações entre aqueles que supostamente seriam “iguais” dentro deste sistema. Assim sendo, a coerção, se faz presente nas relações entre funcionários e detentos e entre detentos e detentos.

O que resta 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 tenha 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 desconsiderássemos que de fato o jogo “pode servir” como um alívio ao estresse e como uma alternativa ao sedentarismo, tão presentes nos ambientes de reclusão, nossas expectativas estavam contemplando outros benefícios e não desconsiderávamos o valor do jogo pelo jogo.

Mesmo tendo esta consciência, é importante destacarmos que nesta ocasião o nosso contato com a teoria do jogo ainda era incipiente e de desbravamento. Isto de

certo modo também restringia nosso olhar quanto aos inúmeros benefícios que o jogo proporciona.

O que podemos vislumbrar ao olharmos hoje para a nossa trajetória é que pudemos ser enriquecidos por ela. Graças a este percurso podemos afirmar que hoje com uma visão mais elaborada do jogo, concluímos 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 selas, as cadeias do próprio sistema que acaba prendendo o corpo e a mente.

Neste sentido afirma Freire (1992):

O corpo tem que se conformar aos métodos de controle, caso contrário, as idéias não podem ser controladas [...].

Quem tem o controle do corpo, tem o controle das idéias e dos sentimentos [...]. (Idem, s/p)

## 6.2. O EDUCADOR SOCIAL

Um dos tópicos que gostaríamos de tratar nestas considerações finais é o do educador e sua relação com a sociedade.

Comumente tem sido falado que o educador deve exercer uma influência positiva sobre a sociedade da qual participa, contribuindo assim para sua mudança. Na verdade este educador tem sido cada vez mais desafiado a trazer uma contribuição que se estenda para além dos muros escolares, que atinja aqueles que de modo indireto também estão sob sua influência. Assim, o educador deve contribuir para a formação de seus alunos de tal modo que estes contribuam, por sua vez, para mudanças de outras pessoas e ambientes. Dessa maneira, estabelecer-se-ia uma cadeia de interações, informações e transformações que poderia mudar para melhor toda a sociedade.

Esta visão pode parecer bastante simplista e de fato o é, se a imaginamos voltada para uma só direção, entendendo que a influência partiria somente da escola para a comunidade. Acreditamos, porém, que esta é uma influência que opera em via dupla, mesmo porque a própria instituição e os que dela fazem parte também estão inseridos nas comunidades.

De qualquer modo, é necessário que a educação atinja esse objetivo transpondo as barreiras dos muros escolares e avance em direção a outros espaços nos quais ela pode exercer um papel fundamental.

Neste sentido,

A educação é algo que vai muito além da influência do sistema escolar. A escola é, possivelmente a mais importante instituição criada pelo homem moderno, mas deve ser repensada e adaptada às novas necessidades do mundo de hoje. Coombs, ao se referir ao novo e amplo “sistema” da educação informal, não hesita em afirmar que esta **não é um sistema, mas uma constelação. A educação é, além de instrução, aquisição de**

**competências sociais, é participação social. Realmente, a educação é uma didática das relações sociais, e é fora da aula que se configura a personalidade do cidadão.** Como dizia Diltey, a educação é uma função de toda a sociedade. (ROMANS, 2003, p.53 – o grifo é nosso)

Assim, acreditando que o educador pode atuar para além do âmbito educacional formal é 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 alertos 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 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 cedermos a apatia própria dos desesperançados.

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

Neste sentido vale citar as características do educador social que foram criadas por Petrus e citadas por Romans (2003), as quais parecem sintetizar nossas crenças relativas a este educador social:

Petrus (1993, p. 270) atribui certas características desejáveis em um profissional do âmbito social e ao qual nós acreditamos que a formação continuada tem muito a oferecer. Segundo este autor, é desejável que o educador social :

Tenha um caráter otimista, dinâmico e aberto à colaboração e ao trabalho em equipe.

Desenvolva sua atividade com criatividade, a fim de que encontre saídas para as muitas situações diferentes e muitas vezes imprevisíveis.

Tenha capacidade de se comunicar com os usuários, colegas e instituições de uma maneira profissional, baseando a relação na colaboração e no respeito mútuo.

Seja capaz de analisar as causas e as conseqüências dos problemas sociais e tenha a sensibilidade suficiente para não se escandalizar diante de situações que os usuários apresentem.

Controle sua emotividade e possua um grau suficiente de maturidade para poder enfrentar situações, incidentes ou casos cuja resolução seja dificilmente compreensível ou aceitável para a própria pessoa.

Seja consciente de seu nível de estresse e tenha sob controle as conseqüências que para ele comporte a relação diária com a problemática social, levando em conta as limitações existentes na resolução de certos problemas.

Seja capaz de refletir e de melhorar sua prática profissional, de atender sua saúde integral e de encontrar estímulos no e fora do próprio trabalho que o façam mais agradável e eficaz. (ROMANS, 2003, p.128 e 129)

Para finalizar este tópico, é necessário destacar que nenhum otimismo ou entusiasmo pode substituir a “paixão” que, embora pareça “fora de moda”, não

deixa de ser indispensável. Assim, como o ar é necessário à vida, também a paixão é imprescindível para que o educador transponha os muros da escola.

Importa considerarmos que mesmo no âmbito escolar, onde a educação se faz por excelência, não se pode dispensar a presença da paixão, do afeto, do amor. Isso é o que dizem Freire e Scaglia (2003):

É preciso, portanto, criar um ambiente favorável para que o amor seja ensinado. Não como se ensina uma lição qualquer, mas reunindo condições para que haja atitudes amorosas. E essas atitudes, se o amor é uma espontaneidade alegre, podem, melhorar que em qualquer outro ambiente, ser tomadas no jogo”.

Se a escola não pode ensinar a amar (e, além disso, não pode ensinar virtudes como a prudência, a coragem, a justiça, a generosidade e a doçura, dentre outras) não vale apenas ensinar mais nada, pois de que vale uma mente ágil e perspicaz, cheia de informações e idéias, se o autor de tais idéias não for capaz de amar, ou não for corajoso e generoso? (Idem, p.176)

Este espaço de afeto é o que se observa no relato de Varela (1999) que pôde vivenciar junto aos detentos do Carandiru um afeto que é misto de respeito e admiração.

Essa aura de respeito sincera em torno da figura do médico que lhes trazia uma pequena ajuda exaltou em mim o senso de responsabilidade em relação a eles. Com mais de vinte anos de clínica, foi no meio daqueles que a sociedade considerava como escória que percebi com mais clareza o impacto da presença do médico no imaginário humano, um dos mistérios da minha profissão. (Idem, p.75)

Embora talvez em um nível diferenciado, também pudemos encontrar as mesmas manifestações de admiração e respeito que vivenciou Varela. No intuito de evidenciar esta presença, gostaríamos de apresentar a resposta de um reeducando.

Assim, quando perguntamos a um deles como faria uma propaganda do projeto que frequentou, este (S.11) respondeu: “- Pratique a educação física com o Prof. Cleber, porque ele é o melhor professor que eu tive”.

Enfim, impressiona-nos o percurso fluído na própria construção deste texto no qual pudemos perceber que, aquecido pelo referencial teórico que nos alerta quanto à necessidade de empatia no fazer pedagógico, avançarmos em direção às experiências vividas por Drauzio Varela e a nossa própria que traz vida a este texto.

### 6.3. DA SIMPLIDADE À COMPLEXIDADE DO JOGO

Enfim, chegando ao último subitem do último capítulo, não podíamos deixar de reapresentar aquilo que tem sido o alvo central de toda a nossa reflexão: o jogo.

Conforme foi apresentado no capítulo 1, o jogo tem sido alvo de muitos estudos e tem conquistado pessoas diferentes que também lançaram olhares diferentes a respeito dele. Mas qual seria o melhor olhar? Quem teria conseguido vê-lo de perto? Quem pensou tê-lo conhecido, mas enganou-se?

Em certa ocasião escreveu um autor cuja lembrança nos escapa, mas cujas

palavras não foram esquecidas. Este autor dizia:

*“TODOS SOMOS IGNORANTES, APENAS EM COISAS DIFERENTES”.*

Talvez esta seja a resposta às questões anteriores. Pessoas diferentes viram coisas diferentes, ficando ignorantes em relação a alguns aspectos e exímios em outros.

Mas qual ignorância é pior, ou qual conhecimento é primordial?

Esta sim, talvez seja a questão de mais difícil resposta. Na verdade, ajuizar sobre o relevante ou o banal requer que tenhamos um ponto específico de análise, ou melhor dizendo, serão as circunstâncias que poderão nos dizer o que é banal e o que é prioritário ou imprescindível.

O que se pode concluir que todos aqueles que se propuseram a falar do jogo possuem uma história e é esta que deixou marcas, despertou interesses e abriu olhos. É a arte do vivido que fez com que cada autor pudesse olhar este objeto de um modo e não de outro.

Neste sentido, também nos vemos contextualizados, inseridos em um ambiente específico (o sistema prisional) e em condições também específicas (como pesquisador e professor) nas quais buscávamos compreender melhor o fenômeno jogo. Assim inseridos num ambiente com peculiaridades tão marcantes é que encontramos no paradigma da complexidade uma alternativa que, ao nosso entender, permitiu-nos perceber o jogo em sua maior amplitude. Deste modo pudemos encontrar em Scaglia (2003) a orientação que precisávamos para ver o fenômeno jogo nas circunstâncias que se faziam presentes:

Portanto, o jogo como sistema complexo que, irreversivelmente, tende à desordem (ao caos), deve agora ser estudado na perspectiva de se compreender a dinâmica sistêmica de seu processo organizacional. (Idem, s/p)

Assim, enriquecidos por autores como Scaglia (2003), Freire (2002) e Capra (2001), que trouxeram um olhar diferenciado dos apresentados pelos autores que até então haviam refletido sobre o jogo, é que buscamos estruturar nossa intervenção e analisar o fenômeno jogo no contexto do sistema prisional. Acreditamos que esta opção - a de olhar o nosso fazer e o jogo pelo paradigma da complexidade - nos foi de grande valia, pois enriqueceu nossa compreensão e nosso trabalho.

Na verdade não conseguimos visualizar outra possibilidade de pensar o jogo e o sistema prisional, senão por uma visão sistêmica, própria do paradigma da complexidade.

Como se sabe, este paradigma traz em seu bojo a ideia central de que as rupturas e as desordens estão diretamente vinculadas à simbiose e à organização. Assim sendo, contrariamente ao que se poderia esperar em um pensamento cartesiano e positivista, no paradigma da complexidade o “caos” gera organização. Ao tratar deste modelo que percebe os movimentos conjugados em um projeto de simbiose e organização, Bruschi (2003) afirma:

A vida é, essencialmente, relação. Nada no universo da vida está isolado na e da Natureza – a vida é, na verdade, uma grande fraternidade. A visão moderna do processo evolutivo apaga aquela idéia de que o processo de seleção natural é uma imensa arena de gladiadores onde os mais fortes exterminam os menos aptos. A origem e a evolução da vida no planeta Terra dependeram muito mais do processo de simbiose do que de competição. (Idem, p.3)

Para concluirmos queremos dizer que mesmo estando neste ponto final de nosso trabalho ainda nos restam muitas incertezas que talvez superem as “certezas” alcançadas.

Entretanto, entendemos que a incerteza não é um campo a ser olhado com desprezo, nem deve causar decepção. Vemos antes a incerteza como campo fértil, no qual podem florescer novas ideias e novas investigações. Sendo assim, não esgotamos o assunto, nem pretendíamos, mas podemos dizer, com relativa tranquilidade, que nos ficaram algumas convicções.

Uma dessas convicções é a de que o jogo é um dos elementos mais significativos da experiência humana e merece ter seu espaço valorizado no fazer pedagógico.

Finalizamos fazendo uso das palavras de Alves (1994) que nos alertam sobre a necessidade não só de valorizarmos o jogo/brincadeira, mas também de termos a perspectiva correta sobre ele:

Tenho medo das Olimpíadas. Não por elas mesmas, mas pelos sonhos que elas lançam sobre todos aqueles que se movem no mundo da “educação física”. Seu fascínio é grande. Seu poder de feitiço é imenso. E sua aura divina quase irresistível... gostaria que houvessem outros festivais em que a luta contra o tempo e contra o espaço fossem substituída pelo prazer da travessia. **É, gostaria de acreditar que a educação física está em paz com o corpo, que ela não deseja transforma-lo em puro meio para fins olímpicos (por pequenos que sejam), mas que tratasse de cuidar dele como coisa bela que deseja reaprender a esquecida arte de brincar (e de ser feliz)** (ALVES,R. in : BRUHNS, 1994, p. 42 - o grifo é nosso)

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História social da família e da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano editora, 2002.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harbra, 1993.
- 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: Papyrus, 1998.
- BETTI, M. **Educação Física escolar e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijui, 2009.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas-SP, 1999, 197. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Unicamp.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A criança e a cultura lúdica**. In KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teoria**. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O jogo nas diferentes perspectivas teóricas**. Florianópolis: **Revista Motrivivência**, ano VIII – n. 09, 1996.
- BRUHNS, H. T. (org.) **Conversando sobre o corpo**. 5ª.ed. Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- BRUSCHI, L. C. **Rede autopoietica: a vida da vida**. Londrina-PR: Ed.UEL, 2003.
- BUYTENDIJK, U. F. J. J. **O jogo humano**. In GADAMER, H. G. & VOGLER, P. “Nova antropologia”. São Paulo: EPU/Edusp, vol 4, 1974.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARNEIRO, K. T., CAMARGO, R. L. **O jogo e educação**. In: ANGOTTI M. **Educação Infantil: Por quê? Para que? E Para onde?** Araraquara: Autores Associados, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 168f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O jogo na educação física escolar**. São Paulo, SP: Phorte, 2012.

CAMARGO, R. L. **Intervenção Psicopedagógica e a Construção das Estruturas Lógico Elementares**. 2002. 180f. 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 PROEPRE*: Campinas: Gráfica F.E, 2005.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 1982.

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

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 7ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2003.

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. **Educação de corpo e alma**. São Paulo: Summus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação de corpo inteiro**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992

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.

FREIRE, J. B. **Métodos de confinamento engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças)**. In MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

FREIRE, J. B., 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.

HOUAISS, A. et.al **Dicionário Houaiss da lingual portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

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

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 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.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo e...”mente”**. 14ª ed. Campinas – SP: Papirus, 1996.

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.

MOREIRA, w. w. (org) **Educação Física & Esportes: perspectivas para o Século XXI**. Campinas: Editora Papirus, 1992.

\_\_\_\_\_. (org) **Qualidade de vida**. Piracicaba: Papirus, 1996.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEUMAN, J. V. , MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behavior**. Princeton, Princeton Univerty 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: Ed. 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; ALB, 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 tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1977.
- \_\_\_\_\_. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. **formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.
- \_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança** 2 ed. São Paulo: Summus, 1994.
- ROMANS, M. PETRUS, A. TRILLA, J. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- 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. 200f. 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.
- SCAGLIA, J. A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164f. 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. (Org.) **O jogo dentro e fora da escola** Campinas - SP: Autores Associados, 2005
- SCAGLIA, J. A. **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. e 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.

TUBINO, M.J.G. **Dimensões sociais do esporte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VARELLA, D. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VENÂNCIO S. & FREIRE J. B. **O jogo dentro e fora da escola** Campinas - SP: Autores Associados, 2005

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WANDSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

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

## ANEXO I

### QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

NOME: \_\_\_\_\_ ALA: \_\_\_\_  
IDADE: \_\_\_\_

1- QUANTAS AULAS VOCÊ FREQUENTOU DO PROJETO?

2- O QUE VOCÊ APRENDEU NO PROJETO?

( ) CORDENAÇÃO MOTORA

( ) PASSE, CHUTE, DRIBLE

( ) CORRIDA, SALTOS

( ) BRINCADEIRAS

3- O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU NO PROJETO

( ) A MANEIRA COMO SE ENSINAVA

( ) O MATERIAL QUE SE UTILIZAVA EM AULA

( ) O HORÁRIO QUE ACONTECIAM AS AULAS

4- SE O PROJETO CONTINUAR QUAL SERIA O ESPORTE VOCÊ GOSTARIA DE FAZER?

5- O PROJETO ATENDEU SUAS EXPECTATIVAS? PORQUE ?

( ) SIM ( ) NÃO

6- NO QUE O PROJETO COLABOROU NA SUA VIDA PESSOAL ATUAL?

7- O OBJETIVO DO PROJETO ERA PROPORCIONAR UMA VIVÊNCIA MAIOR COM O FUTEBOL, DE MANEIRA DIFERENTE A COMUM, TALVEZ ATÉ RESGATANDO A BRINCADEIRA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM, VOCÊ PERCEBEU ESTA DIFERENÇA? COMO ?

8- SE VOCÊ TIVESSE QUE FAZER UMA PROPAGANDA DO PROJETO, RECOMENDANDO PARA ALGUÉM COMO VOCÊ FARIA?



**Kleber Tuxen Carneiro**

Graduado em Educação Física e Pedagogia, é Especialista em Pedagogia do Movimento, Mestre em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp e Doutorando na mesma área e instituição. Possui experiência na área da Educação em geral, atuando especialmente nos seguintes temas: Desenvolvimento Moral, Didática, Psicologia da Aprendizagem e Educação Física Escolar, onde têm desenvolvido pesquisas com enfoque epistemológico nos eixos temáticos: Jogo, Moralidade, Aspectos do Ensino e Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Atualmente é docente na UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), nos cursos de Educação Física, Pedagogia e demais licenciaturas, onde também participa como membro pesquisador do Laboratório de Estudos Aplicados em Pedagogia do Esporte - LEAPE.



**Ricardo Leite Camargo**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Salesiana (1990), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: jogos, ação pedagógica e psicopedagogia, formação de professores, construtivismo, desenvolvimento moral e cognição.



**Alcides José Scaglia**

Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995), bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1995), mestre em Pedagogia do Esporte pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutor em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Tem experiência na área de Educação Física e Esportes, desenvolvendo estudos, projetos e pesquisas nas áreas da: educação física escolar e Pedagogia do Esporte, com ênfase em metodologia de ensino-treinamento dos jogos coletivos de invasão, futebol da iniciação ao treinamento e pedagogia do jogo. Atualmente é docente na Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) no curso de Ciências do Esporte da UNICAMP, responsável/líder pelas pesquisas do LEPE (Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte), pesquisador do Ludens - USP e coordenador de Graduação da FCA (UNICAMP).



U N E M A T  
EDITORIA