

**Manifestações lúdicas de lazer e a escola:
a diversidade em questão**
*Entertainment manifestations of leisure and the school:
diversity in the matter*

Cleide Vitor Mussini BATISTA¹
Fábio Luís MARTINS²

RESUMO: Realizamos um diálogo entre as teorias curriculares críticas e pós-críticas, no que diz respeito às funções culturais da educação, enfatizando a questão da diferença, do lúdico, do lazer e das identidades dos sujeitos, no processo educativo realizado na escola. Visamos assim, neste trabalho, a conhecer quais são as manifestações culturais lúdicas de lazer presentes na vida cotidiana de uma parcela dos alunos de uma escola municipal de Londrina-PR. Realizando um levantamento verbal direto com os alunos, pudemos elencar diversas atividades pautadas no lúdico. Em um trabalho educacional orientado por princípios multiculturais, defendemos a presença de conteúdos oriundos das diversas culturas e que tenham também as manifestações culturais pautadas no lúdico como objeto de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Escolar. Lúdico/Lazer. Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

O termo *educação* e os sentidos que este tem, na sociedade atual, nos fazem pensar sobre qual seria a verdadeira função da denominada *educação sistematizada*, aquela que ocorre nos espaços planejados e estruturados especificamente para esse fim, onde temos a escola, em seu sentido genérico, como referência desse espaço.

Não podemos pensar a escola e a educação sem termos em mente que estas são construções humanas para atender a necessidades humanas, com objetivos que giram em torno dos vários conhecimentos presentes na vida das pessoas. Segundo Forquin (1993, p.12), essa função seria a de colocar o ser humano em contato com “um patrimônio de conhecimentos e de competências,

¹ Pós-doutora em Psicologia. Departamento de Educação – Centro de Educação, Comunicação e Arte – Universidade Estadual de Londrina – UEL, 86055-900, Londrina, Paraná, Brasil.

² Especialista em Lazer e Mestrando em Educação.

de instituições, de valores e de símbolos, constituído ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”. Mas, deturpações nos mostram teorias e práticas que desconsideram esse primordial objetivo educacional.

Encontramos sistemas de ensino que visam a atender somente uma das muitas esferas de atuação humana – a do trabalho. É desconsiderado que esses espaços educacionais objetivam atender a população na busca da compreensão e superação dos conflitos e dificuldades, presentes na vida societária como um todo. Desde cedo, nas escolas, vemos que o principal foco de atenção referente aos alunos é se estes têm ou não os pré-requisitos básicos para a série seguinte. Ficamos com a impressão de que os alunos estão sempre sendo preparados para algo futuro, em que o presente vivido dessas crianças e adolescentes não tem importância. Todavia, como trabalhar de forma que a educação tenha sentido na vida cotidiana atual das crianças e adolescentes que compõem essa escola?

O contato direto com o ambiente escolar nos permite perceber os currículos, mais especificadamente os conteúdos que o compõem. Defrontamos com uma gama enorme, fragmentada e hierarquizada de saberes a serem transmitidos. Esses conteúdos, em grande parte descontextualizados, exigem um maior esforço por parte dos professores, que, em suas intervenções, tentam contextualizá-los e significá-los. Quando os conteúdos desenvolvidos durante as aulas são realmente significativos e trazem consigo uma história que faz parte da vida vivida dos alunos, o ensino escolar se torna mais prazeroso, proveitoso e capaz de contribuir para que os cidadãos tenham consciência para modificar o meio do qual fazem parte.

Num processo de construção curricular e de intervenção pedagógica que tenha sentido, que considere a cultura vivida e (re)significada, diariamente, de seus alunos, é primordial que, no primeiro momento, conheçamos um pouco mais da cultura dessas crianças e adolescentes. E, quando nos referimos a esse grupo de pessoas, considera-se que as manifestações mais presentes em suas vidas são aquelas que se pautam no lúdico.

Vários discursos atuais no meio educacional trazem em seu corpo a valorização e a utilização do lúdico nas escolas. Aparentemente, os professores sabem o que é o lúdico, porém a maioria se pauta no senso comum para defini-lo, dá explicações superficiais que não abarcam toda a complexidade que o assunto traz. Dessa forma, o lazer se confunde com o lúdico, usados como um meio, uma ferramenta, para ensinar certos conteúdos.

Nas teorias críticas e pós-críticas da educação, que tem a cultura (um campo contestado de significados) como essência, o *porquê* de tais conteúdos escolares é alvo de análise. Nessa perspectiva, devemos considerar a heterogeneidade presente na sociedade (as diversas culturas) e, principalmente, aquela da qual o aluno faz parte, onde ele é produto e produtor

da cultura. Em seu meio, ele atua e, dependendo de sua formação, para manutenção ou para modificação do atual quadro social. Compreendendo a criança e o adolescente como agentes ativos nesse processo, e que as manifestações culturais nas quais estão inseridos mais habitualmente são as pautadas no lúdico e vividas nos momentos de lazer, entendemos que tais manifestações culturais deveriam ser conteúdo educacional. Desse modo, seria necessário conhecer tais manifestações, que variam em face do grupo social.

A cidade de Londrina, Norte do Paraná, como toda grande cidade, é o local onde a diversidade se faz presente. Em sua rede municipal de ensino, conta com noventa e três estabelecimentos, entre escolas e centros de Educação Infantil administrados diretamente. Cada escola tem características próprias, conforme a comunidade a que serve, e esta traz em si a diferença que caracteriza a cidade. E, para que a educação desenvolvida nas escolas esteja comprometida em trabalhar com conteúdos culturais significantes, a escola deve conhecer as manifestações que compõem a comunidade. Objetivamos, neste trabalho, identificar as manifestações lúdicas de lazer presentes no cotidiano dos alunos das 1^{as} e 2^{as} séries de uma escola da rede de ensino. Desejando conduzir uma pesquisa exploratória, colocamo-nos num primeiro contato com o fenômeno, possibilitando esse conhecimento primário, para que futuras análises e estruturações conceituais e práticas possam ser elaboradas. O levantamento foi feito numa escola municipal de ensino infantil, fundamental e de jovens e adultos, situada na região oeste de Londrina. Focamos as crianças atendidas no período vespertino: 4 turmas de 1^a série e 6 turmas de 2^a série, totalizando 296 aluno(a)s, na faixa etária de seis a dez anos. Tais crianças são provenientes dos bairros que circundam a escola, compostos por pessoas dos mais distintos grupos étnicos, religiosos e de classe econômica, prevalecendo as classes média-baixa e baixa.

Para o levantamento das manifestações da cultura lúdica cotidiana dos alunos, realizamos, em cada turma, em dois grupos, uma entrevista não estruturada focalizada, que, segundo Andrade (1993, p. 118), “mesmo sem obedecer a uma estrutura formal, pré-estabelecida, o pesquisador utiliza um roteiro com os principais tópicos relativos ao assunto da pesquisa”. Utilizamos das aulas de educação física para tal e unimos os resultados obtidos nos grupos e séries.

ESCOLA E CULTURA

A CULTURA – UMA TRADIÇÃO EM FOCO

A expressão *cultura* recebe cada vez mais destaque, nos discursos referentes à área educacional. Ela sempre esteve presente no universo escolar, mas o entendimento do que vem a ser essa cultura influencia diretamente na organização da escola, na atuação dos professores, na elaboração dos currículos e nas possíveis reestruturações educacionais. É preciso entender os significados

dessa *cultura*, em suas múltiplas dimensões, incluindo as pautadas no lúdico, a fim de que tenhamos as condições necessárias para estabelecer suas relações com a escola.

Durante muito tempo, as teorias educacionais **tradicionais** conceberam a cultura “[...] como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não-problemática a uma nova geração, [...] [existente] de forma unitária e homogênea” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 26). Tal cultura, pautada em pressupostos evolucionistas, descartava a possibilidade de todos os grupamentos humanos possuírem cultura, e classificavam as sociedades entre as que tinham mais cultura, os civilizados, e as sociedades que precisavam se desenvolver e sair do estágio de selvageria. Ainda há o entendimento, por parte alguns, de que pessoa culta é aquela que possui os valores, as condutas e os conhecimentos que caracterizam um determinado e privilegiado grupo social tido como civilizado. Esses elementos são distinguidos pelo seu suposto refinamento e superior desenvolvimento em relação às outras formas de organização humana. E, por conseguinte, o padrão cultural, a cultura considerada correta e digna de ser transmitida, por muito tempo foi a européia: da pessoa branca, cristã, masculina e heterossexual.

Essa visão etnocêntrica³ presente entre nós se manifesta em todos os campos de atuação humana, explícita ou implicitamente. A educação e a escola, por suas intrínsecas relações com a cultura, são terrenos altamente influenciados por tais pensamentos.

Quando a perspectiva *monocultural* está presente, na educação, termos como *baixa cultura* e *alta cultura* são aceitos. Temos aqui um padrão o qual os menos educados (os alunos) têm de alcançar.

E como a escola tradicional tratou/trata dos saberes que são considerados dignos de ser transmitidos? As teorias tradicionais entendem os conteúdos, os saberes curriculares como imparciais e neutros, sem pretensões políticas e ideológicas. Mas a seleção cultural, a delimitação dos conteúdos curriculares é envolta por relações de poder, e estas são acompanhadas por questões ideológicas. Somente compreendendo o currículo como um campo ideológico, onde forças e interesses diversos perpassam e compõem sua organização e as formas de se entender a educação, é que realmente poderemos realizar uma leitura crítica que desvele as idéias e os interesses hegemônicos

³ “[...] visão presente em todas as sociedades, de que o ‘nosso’ mundo é o centro de tudo e de todos, como se ‘nossa’ cultura fosse a única possível e aceitável. Em decorrência desta visão etnocêntrica, muitos preconceitos, intolerâncias, violências, racismo, ainda se fazem presentes em todo o mundo” (ALVES, 2003, p. 88).

presentes. Podemos assim dizer que os currículos tradicionais trazem saberes e conteúdos de uma certa cultura hegemônica⁴.

Nesse currículo, suscita-se um consenso em relação a tal ordem dominante, onde os diferentes grupos têm suas preocupações ouvidas, mas sem que os grupos dominantes percam sua liderança em relação às tendências gerais da sociedade. Uma idéia de unidade, identidade única, é inculcada. A diversidade que compõe a sociedade é mascarada em favor da manutenção do poder nas mãos de alguns. Nesses currículos *monoculturais*, as relações de poder e hegemonia são extremamente fortes e não dão vazão para que questionamentos a essa ordem imposta sejam feitos. São descartadas das análises curriculares as questões referentes aos *porquês* de tais conteúdos – considera-se óbvia a resposta, pois tais conhecimentos são inquestionáveis – e suas preocupações recaem sobre as questões relacionadas ao *como* transmitir tais conhecimentos. Limitam-se, assim, as discussões curriculares a afazeres técnicos.

Muito se tem falado da crise educacional pela qual as escolas estariam passando. Dois pressupostos da Nova Direita (APPLE, 2001), em relação à estruturação curricular e às funções do ensino escolar, se sobressaem e acabam por abafar outros aspectos que suscitariam uma reflexão mais crítica sobre a escola. Um deles se relaciona a essa visão de cultura unitária e correta. “[...] Fala-se de valores ‘cristãos’ da tradição ocidental, da família tradicional, e de uma volta ao ‘básico’” (APPLE, 2001, p. 42). Essa volta ao tradicional, que tal perspectiva *neoconservadora* (APPLE, 2001) preconiza, é bastante seletiva. Ela apóia somente aquilo que seria de interesse para um determinado grupo, com a finalidade de conservar valores e hábitos considerados corretos.

A segunda questão referente à educação e à escola preconizada pela Nova Direita, e absorvida pela maioria da sociedade, é que a educação deveria se preocupar com as necessidades econômicas da nação.

A CULTURA – PRODUÇÃO ECONÔMICA

No momento atual de globalização, da grande expansão capitalista pelo mundo e da grande influência do setor econômico, em todas as esferas da vida humana, a escola, com sua característica de grande alcance social e enorme força formadora de hábitos, é compreendida por um determinado grupo como um meio de inculcar os valores econômicos e capitalistas, nas crianças e adolescentes. Tal objetivo se pauta nos discursos de eficiência e produtividade, defendidos por uma parte dessa Nova Direita: os *neoliberais*. Para esse grupo,

⁴ O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam, formando um bloco, e impõe sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa idéia implica é o de que o bloco do poder não tem de se basear em coerção (APPLE, 2001, p. 43).

a escola seria a grande responsável pelas dificuldades econômicas por que a nação estaria passando. Entendem que a “[...] economia é estorvada em seu potencial competitivo em função dos baixos padrões, da falta de disciplina de trabalho, e do fraco rendimento [...] [, desta forma] exportam a culpa das mazelas da economia para a escola” (APPLE, 2001, p.50).

Na essência, teríamos o setor privado defendendo o capital, com um enorme poder de coerção, e o Estado defendendo o que é público e social. Mas esse pensamento, na visão *neoliberal*, é levemente distorcido, o bastante para mudar o rumo das coisas. A tal liberdade defendida por esse grupo é direcionada e amplamente associada ao setor econômico, palco da iniciativa privada. O Estado, para não comprometer tal liberdade, ficaria responsável por administrar e programar ações que visem ao desenvolvimento econômico da nação. Quanto mais intervenções que agilizem e dêem autonomia às ações do setor privado, mais benquisto será o setor público.

A escola pública é um grande alvo de ataque desse grupo e o Estado, de certa forma, se deixa levar por tais pensamentos. A instituição escolar pautada no pensamento *neoliberal* (abertamente ou não) acaba por organizar sua estrutura em torno das necessidades econômicas. Nessa educação, “[...] a única cultura sobre a qual vale a pena falar é a ‘cultura empresarial’ e as habilidades, conhecimentos, disposições e valores flexíveis necessários para a competição econômica” (APPLE, 2001, p.50).

Não pretendemos aprofundar tais análises a respeito das influências da Nova Direta, na instituição escolar e na estruturação dos currículos, porém apontar o fato de que vivemos sob relações de poder de diversas ordens, as quais agem diretamente na educação e não podem ser entendidas como neutras e desinteressadas politicamente.

Felizmente, existem teorias em que o currículo é questionado em toda a sua plenitude. As teorias **críticas**, fundamentadas em temas sociológicos, políticos e epistemológicos, voltam atenção também para as questões relacionadas aos *porquês* dessa organização curricular. Ao permitir questionamentos, na forma de organização do conhecimento escolar, tal perspectiva nos possibilita, através do entendimento de cultura e das funções do ensino escolar, compreender as manifestações lúdicas de lazer como elementos culturais dignos de estarem presentes na grade curricular.

As Culturas – diferenças e identidades

As perspectivas críticas e pós-críticas do currículo concebem a cultura como ponto fundamental na estruturação dos saberes a serem abordados, sendo o próprio currículo entendido como elemento cultural.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas

determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7-8).

O processo educacional, a partir dessa perspectiva, está profundamente envolvido com a cultura. É considerada como prática social e de (re)significação.

Cultura é o padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças. (GEERTZ apud THOMPSON, 1998, p. 176).

Essa concepção *simbólica* de cultura, diferente das concepções *deterministas* e *relativistas*, de que a perspectiva monocultural e etnocêntrica é o norte, traz grandes contribuições para o processo de compreensão da sociedade.

Por essa ótica, não temos uma cultura, mas sim culturas, cada qual constituída historicamente pelo grupo que a integra. Quando trabalhamos com o entendimento da cultura no plural, as diferenças se fazem presentes e cruciais, na caracterização e formação das identidades dos sujeitos de cada grupo.

A cultura é tomada como prática de produção e criação de sentidos, de significados e de sujeitos. Não como uma coisa, mas sim como um processo, que não ocorre de forma passiva entre os grupos sociais, porém com embates e conflitos.

Na concepção crítica [e pós-crítica], não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 27).

A cultura e o currículo são concebidos como práticas de significação e envoltos por relações sociais de poder, num campo de luta pela manutenção e imposição de significados. Toda prática cultural, de significação, é, portanto, responsável pelo processo de formação de identidades, e tais identidades só se configuram e se caracterizam pelas diferenças. As teorias críticas e pós-

críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre significação, identidade e poder.

O currículo, como a cultura, é campo de luta em torno da significação e da identidade, em que diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Os currículos unificados e homogêneos são colocados em xeque, pois estes estariam privilegiando um determinado grupo, uma determinada identidade e subjetividade, desconsiderando as diferenças e, principalmente, a cultura à qual o aluno pertence. “[...] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura” (NEIRA; NUNES, 2006, p. 191).

A sociedade contemporânea é *multicultural*. As diferenças produzidas pelas dinâmicas sociais se expressam nas diversas esferas da vida. Tanto fora quanto dentro da escola, respondemos a essas diferenças de várias formas: com tolerância, antipatia, preconceito, discriminações ou com respeito, justiça, igualdade social, inclusão e sensibilidade.

As manifestações culturais lúdicas são componentes das diversas culturas. Todos os grupos sociais, em sua diversidade, possuem essas manifestações pautadas no lúdico, com sua teia de significados que as caracteriza como tal. Essas práticas lúdicas, como qualquer outro elemento cultural, são produtoras de identidades sociais. Dessa forma, a educação, quando abordar tal conteúdo cultural, deverá também se preocupar em não negar a cultura do aprendiz, sua identidade. Essas manifestações lúdicas, presentes na escola, são antes de tudo práticas culturais constituintes da vida cotidiana de algum grupo social. A seleção de determinados conteúdos, igualmente os pautados no lúdico, é sempre permeada por relações de poder. É necessário o questionamento de algumas ações e estruturas curriculares, a fim de conhecermos a que grupo tais conteúdos estão favorecendo.

MANIFESTAÇÕES LÚDICAS DE LAZER E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação visa a transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma ‘tradição docente’ que a cultura se transmite e se perpetua [...] (FORQUIN, 1993, p. 14).

A escola, preocupando-se com as diferenças e as identidades existentes no grupo social na qual está inserida e de que está fazendo parte, deveria selecionar os conteúdos a partir da cultura desse grupo social, realizando a cultura viva, real e presente do educando, incluindo as manifestações que

ocorrem em seus momentos de lazer.

A escola vem privilegiando saberes instrumentais visando ao trabalho, no sentido produtivo. A educação que se realiza em nossas escolas, impregnada dos pressupostos lógico-rationais, deixa em segundo plano as manifestações lúdicas – as escolas devem *negar o ócio*. Na educação orientada para a preparação para o trabalho, as manifestações lúdicas, que trazem em si o prazer, a diversão, a criação e a livre expressão, são desconsideradas. Quando, em nossos momentos de lazer, buscamos as manifestações lúdicas⁵, não procuramos nada fora ou além da própria vivência. A vivência lúdica é a razão em si.

Nessa perspectiva, a escola restringe sua função de educação global a uma educação voltada para o mercado de trabalho, de produção e consumo de bens.

De fato, por toda parte, é o instrumentalismo estreito que reina, o discurso da adaptação e da utilidade momentânea, enquanto que as questões fundamentais, as que dizem respeito à justificação cultural da escola, são sufocadas ou ignoradas. (FORQUIN, 1993, p. 10).

E, por que o lazer, nas suas diversas manifestações lúdicas constituintes da vida das crianças, não é contemplado nos currículos escolares? Em alguns momentos, chegamos a ver as brincadeiras e outras ações lúdicas, nas escolas. A escola apropria-se do lúdico como instrumento de aprendizagem, como um meio de trabalhar certos conteúdos, em função de supostos objetivos pedagógicos.

A educação e a escola, em sua justificação cultural, têm a tarefa de dar continuidade e vida à cultura lúdica. Assim, as manifestações culturais que se pautam no lúdico, vividas nos momentos de lazer cotidiano, merecem ser contempladas nos currículos escolares, não somente como um meio, mas como um fim, objeto de educação. Tais manifestações de lazer, sendo objeto de estudo, possibilitariam ao aluno uma visão mais crítica e criativa sobre tais conteúdos, contribuindo para que o lazer fosse entendido para além de seus enfoques funcionalistas e instrumentalistas.

Como todas as manifestações culturais, as de lazer são práticas sociais repletas de significações e constituintes do patrimônio cultural de determinado grupo. Carregam valores, costumes, formas de pensamento e de vida do indivíduo e da sociedade (ALVES JUNIOR; MELO, 2003). Brougère (1998) ressalta que cada cultura designa o que é jogo, o que é lúdico, e é por meio das interpretações das manifestações simbólicas que a consideraram lúdicas ou não. Pressupõe-se uma aprendizagem social dos jogos e de outras ações lúdicas, presentes nos lazes. O sistema de significações de determinada cultura dará

⁵ Que se caracterizam pela *maneira* como realizamos algo, e não pelo algo que realizamos.

seu sentido e, dialeticamente, essas manifestações farão parte da cultura e produzirão essa mesma cultura.

Segundo nossa visão, a escola, exercendo a sua verdadeira função, deve contemplar em seus currículos o lazer, em suas diversas manifestações lúdicas – tendo-as como conteúdo de ensino. O lazer é um importante segmento da vida, em todas as faixas etárias.

Respeitando a realidade, a cultura, a vida e identidade dos indivíduos, a escola tem o dever de contribuir para o desenvolvimento geral da sociedade. Os currículos precisam ser construídos de forma democrática, com a participação da comunidade e atendendo aos anseios e necessidades desse grupo. Visando a uma educação global, a escola estaria contemplando as diversas esferas da vida, incluindo a do lazer.

Quando se pretende desenvolver, em uma escola, ações pedagógicas que estejam em consonância com os pressupostos multiculturais, a primeira etapa desse processo deverá ser a de aproximação entre o professor e o aluno. Essa aproximação deve ter o intuito de colocar o professor diante da cultura de seus alunos, das suas características e das manifestações que compõem suas identidades, tanto individuais como coletivas. Esse processo de conhecimento e, principalmente, de reconhecimento da criança como agente histórico e cultural, será um dos pilares para a democracia cultural e escolar.

Após o levantamento das manifestações em nosso grupo de alunos, nós as dividimos, pautados na classificação realizada por Dumazedier (1980)⁶ e Camargo (1989):

⁶ Joffre Dumazedier, após estudos empíricos realizados na França, em meados do século XX, apresentou uma classificação das atividades de lazer, dividindo-as de acordo com o interesse central que motiva o indivíduo a buscar tal atividade. A tais interesses que se constituem de físicos, artísticos, manuais, intelectuais e sociais, Luiz O. L. Camargo, mais tarde, acrescentou o turístico.

<p><u>INTERESSES FÍSICOS:</u> Ginásticas: Abdominal, Abertura, Alongamento, Andar diferente, Cambalhota/pirueta, Cadeirainha, Erguer peso, Escalar Muro, Estrela, Flexão de braço, Ginástica, Girar, Girar na barra, Ginásticas – Musculação, Mortal, Macaquinho, Bananeira-parada de mão, Ponte, Polichinelo, Rodante, Pular, Cama elástica, Malabarismo, Corda bamba. Esportes, Lutas e Danças: Basquete, Futebol, Vôlei, Natação, Surf, Skate, Tênis, Beisebol, Boliche, Handebol. Artes marciais, Capoeira, Karatê, Boxe, Judô, Lutinha, Jiu-jitsu, Sumo, Taekwondo, Kung-fu. Danças: Balé, Samba, Forró, Calypso, Carnaval, Funk, Rap, Rebelde, Sandy e Junior, Rock, Kely Key, Rouge, Axé, Eliana. Jogos: Alerta, Amarelinha, 3 corte, Aviãozinho de papel, Aviãozinho/ helicóptero, Balança-caixão, Bambolê, Batata-quente, Pião - Bay blade, Bet's, Bibioquê, Elefantinho colorido, "Maia" – malha, Mamãe polenta, Bicicleta, Motoquinha, Bobinho, Bola queimada, Bugaia – Cinco Marias, Passa anel, Pipa / cartolina/ capucheta, Rouba bandeira, Ping-pong, Sirumba / sukita, Corrida do saco, Dança da cadeira, Fantasma, Gato mia, Silêncio, Boliche, Bolinha de sabão, Boneca, Hominho, Ursinho, Burquinha, Cada macaco no seu galho, Cai no poço, Gato e rato – pega, Contrabandista, Pênalti, Gol a gol, Seu urso, Carrinho, Cobra cega, Coelhoinho sai da toca, Pular Corda, Cabo de Guerra, Apostar Corrida, Cortar linha, Elástico, Esconde-esconde, Estrear nova sela, Espada, Garrafão, Iô-iô, Mãe da rua, Labirinto, Morto ou vivo, Careca-cabeludo, Telefone sem fio, Pique esconde, Estátua, Vai e vem, Gruda-gruda, Panelinha, Guerrinha – jogar coisas, Patinete, Lenço atrás, Patins, Pé na lata, Perna de pau, Pega-pegas, Polícia e ladrão, Relá-umenta, Sinuca, Relá trovão, Rolimã, Batidinha, Cavalinho / soco na bola, Tirar e por o tênis, Paredão, Panelinha, Pequena sereia, Sapo no lago, Tarzan, Trenzinho, Estilingue, Espada, Arminha, Patins, Assustar, Balão/bexiga, Vivo ou morto, Piscina – bóia, Piscina de bolinha, Brincadeiras cantadas - corre-cutia, fui lá na horta..., Brincadeiras de roda – ciranda cirandinha..., Peças de montar – tipo lego, Vídeo game, Balanço, Escorregador, Roda-roda/ Gira-gira, Gangorra, Trepa-trepa, Parque, Circo, Palhaço, Escadinha, Casinha / Cabana / Restaurante / Jardineiro/ Castelo / Escolinha / Caminha/ Escritório / Médico/ Cabeleireiro/ Passar roupa/ Médico/ Manicuro/ Arrumar a aparência/ Mercado, Igreja, Salão de beleza Homem-aranha/ Casa na árvore, Bolo de barro, Castelinho de areia, Massinha de modelar, Andar de cavalo, Subir e brincar na árvore / muro, Caçar borboleta/ vaga-lume/ pombinha, Pescar, Bingo</p>
<p><u>INTERESSES ARTÍSTICOS:</u> Desenhar, Assistir TV – Filme, Tocar Teclado, Historinha, Cantar, Ir ao Cinema.</p>
<p><u>INTERESSES MANUAIS:</u> Artes plásticas, Artesanato.</p>
<p><u>INTERESSES INTELLECTUAIS:</u> Jogo da memória, Jogo da velha, Jogo de damas, Forca, Xadrez, Dominó, Quebra-cabeça, Roda-roda do Sílvia Santos, Jogos com Baralho, Trilha, Jogos no Computador.</p>
<p><u>INTERESSES SOCIAIS:</u> Festas, Festa junina.</p>
<p><u>INTERESSES TURÍSTICOS:</u> Viajar, Passear.</p>

Quadro 1: Manifestações lúdicas citadas pelas 1^{as} e 2^{as} séries.

A classificação realizada não significa que determinada manifestação é pura e exclusivamente pautada naquela em que nós a enquadrámos. Essa classificação é orientada pelo interesse central que motiva o indivíduo a buscar tal manifestação. Qualquer vivência poderia transitar pela classificação aqui utilizada, dependendo da intenção e atitude do indivíduo.

Observa-se que as manifestações quantitativamente mais citadas se enquadraram nos interesses físicos. Nesse grupo de pessoas, constituído de crianças, é muito presente o movimento corporal. É através do movimento que nos comunicamos com o mundo, compreendendo-o e agindo sobre ele. Os jogos compõem a maior parte desse quadro.

Os esportes, as lutas e as danças são manifestações culturais que recebem maior atenção e valorização por grande parte da sociedade e são exploradas pelo setor econômico na iniciativa privada e no setor público, em seus objetivos sociais. Tais manifestações estão fortemente organizadas e difundidas para um número cada vez maior de pessoas. A mídia as tem como grande fonte de renda, o que se reflete em nossa sociedade.

Também foi possível verificar como as culturas estão de forma dinâmica se relacionando. Foram citados esportes (surf) que não são realizados na comunidade, mas que de alguma maneira são conhecidos e/ou já foram realizados por alguns. Foram igualmente mencionados alguns esportes, como lutas (karatê, boxe) e danças (calypso, balé), que não são produções histórico-culturais da comunidade, mas que ali se fazem presentes. Os meios de comunicação cada vez mais acessíveis tornam possível conhecer as mais variadas manifestações das diversas culturas do planeta a um pressionar de botões.

As manifestações pautadas em interesses artísticos, manuais, intelectuais, sociais e turísticos foram escolhidas em menor número. Nos interesses intelectuais, somente jogos apareceram.

A educação escolar, em toda a sua plenitude, nas diversas disciplinas e ações desenvolvidas principalmente na Educação Física, na Educação Artística e nas oficinas da biblioteca, deveria contemplar essas manifestações e concomitantemente desenvolvê-las, realizando uma crítica cultural, com discursos plurais e com uma ancoragem social desses conteúdos.

O presente levantamento leva à elaboração da seguinte questão: será que o currículo, em específico o da escola abordada, estaria contemplando essas manifestações lúdicas de lazer, como objeto de estudo, como conteúdo curricular? Numa análise curricular realmente crítica, deve-se primeiramente conhecer a realidade, incluindo a relacionada com o lúdico e o lazer, a fim de que se possam confrontar os currículos oficiais com os verdadeiros conteúdos presentes na vida dos alunos e pessoas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura curricular da maioria das escolas trabalha com conteúdos tidos como científica e universalmente necessários. A especificidade do grupo social da escola é desconsiderada, os currículos são em sua maioria monoculturais, homogêneos, e privilegiam determinados valores e conhecimentos em relação a outros. Esse tipo de currículo, caracterizado como tradicional, traz em si teorias concebidas como neutras, que, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam concentrando-se em questões técnicas, de sorte que seus esforços são voltados para aspectos relacionados a como transmitir esse conhecimento inquestionável

(SILVA, 2003, p. 16). Ao privilegiar a racionalidade, tal currículo tradicional busca a formação de pessoas para o mercado de trabalho, passivas aos valores estabelecidos, indo ao encontro dos ideais neoliberais de eficiência e produtividade, e dos ideais neoconservadores da tradição acatada como certa e inquestionável.

A educação e a escola devem ter em vista que vivemos em uma sociedade multicultural e a questão da diversidade não deve ser excluída das discussões curriculares, tanto na estruturação como na ação pedagógica.

Falsas compreensões, preconceitos e visões instrumentalistas fizeram as diversas manifestações culturais lúdicas e de lazer receberem menor atenção, em nossas escolas. Tais manifestações, que têm o brincar como seu principal veículo, na infância, são desconsideradas como objeto de estudo. Na idade adulta, o lúdico recebe uma carga de preconceitos ainda maior e os raros momentos de lazer, a que tais manifestações estão quase que exclusivamente confinadas, são secundarizados e tidos como fúteis, em seu sentido pejorativo. É necessário entender as manifestações lúdicas como artefatos culturais, componente formativo do homem histórico, pelo qual ele é capaz de construir e reconstruir simbolicamente a sua realidade, com o objetivo de realizar uma educação que esteja comprometida com a superação do atual quadro social.

Existem diversas manifestações lúdicas presentes no lazer em todas as culturas. Quem tem o poder de escolher qual deve ser valorizada e estar presente, no currículo escolar?

BATISTA, Cleide Vitor Mussini; MARTINS, Fábio Luís. Entertainment manifestations of leisure and the school: diversity in the matter. *Educação em Revista*, Marília, v. 9, n. 1, p. 47-60, 2008.

ABSTRACT: We accomplish a dialog between critical curricular theories and post-criticisms in respect to the cultural functions of the education, emphasizing the difference question, of the "lúdico", leisure and identities of the subjects in the educational process accomplished at school. We aim thus in this work know what are the playful cultural manifestations of present leisure in the everyday life of a some students of a Londrina-PR's public school. Conducting a survey verbally direct the students could catalog several activities based on "lúdico". In a ruled educational work in principles multiculturais, defended the presence of derived contents of the several cultures and that also have the manifestations ruled cultural in the "lúdico" as study object.

KEYWORDS: School Curriculum. Lúdico"/Leisure. Cultural Diversity.

REFERÊNCIAS

- ALVES, V. F. N. Uma Leitura Antropológica sobre Educação Física e o Lazer. In: WERNECK, C. L. G; ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pt. 2, cap. 1, p. 83-114.
- ALVES JUNIOR, E. D.; MELO, V. A. *Introdução ao lazer*. Barueri, SP: Manole, 2003.
- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 1993.
- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUMAZEDIER, J. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 1, p. 7-37.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativa*. São Paulo: Phorte, 2006.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.