UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO WANDERLEY DE SOUSA CRUZ

AS APRENDIZAGENS INTERATIVAS E COGNITIVAS EM JOGOS TRADICIONAIS/POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

JOÃO PESSOA
2014

RODRIGO WANDERLEY DE SOUSA CRUZ

AS APRENDIZAGENS INTERATIVAS E COGNITIVAS EM JOGOS TRADICIONAIS/POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação de Mestrado defendida por Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, e aprovada pela banca examinadora em 23 de Maio de 2014 para obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Processos de Ensino-Aprendizagem

Orientação: Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

JOÃO PESSOA

2014

RODRIGO WANDERLEY DE SOUSA CRUZ

AS APRENDIZAGENS INTERATIVAS E COGNITIVAS EM JOGOS TRADICIONAIS/POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

BANCA EXAMINADORA:

Dr. **Pierre Normando Gomes-da-Silva** PPGE/CE/UFPB

Orientador

Dra. **Rogéria Gaudêncio Rêgo** PPGE/CE/UFPB

Examinadora Interna

Dr. **João Francisco Magno Ribas** CEFD/UFSM

Examinador Externo

À todos que vivem o jogo dentro e fora da escola, como jogadores ou mediadores, numa imensurável trama de relações e decisões.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus maior, que sempre me iluminou nas escolhas da vida, nos momentos de escuridão e de novas manhãs. Que nunca deixou-me padecer no fracasso, mas, favorecendo outras possibilidades de conquistas.

À Pierre Normando Gomes-da-Silva, por ser fonte de inspiração e referência há dez anos, não só como professor, supervisor, orientador, pesquisador, amigo, líder, mas como pai, marido e filho. Sou um homem mais feliz por sua existência. Sou um eterno discípulo de ti, mestre!

Aos meus pais Geraldo e Maria Lúcia, eternos incentivadores de minha trajetória acadêmica e pela força durante minhas inúmeras ausências.

À minha avó Isabel, pela constante generosidade e torcida para com neto até os dias de hoje.

Aos meus avós João Batista (In memoriam) e Maria das Dores (In memoriam) pela simplicidade de ambos e que estão felizes no céu vendo-me concluir essa etapa importante.

À minha irmã Wannessa Souza pelas contribuições no trabalho com seus conhecimentos de informática sempre oportunos e pertinentes. Aprendo muito com você “branca”.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), um ambiente em que me sinto bem e feliz, além de sua contribuição na produção do conhecimento.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), grande espaço de encontros e de conhecimento, que me oportunizou o aprendizado e pensamento cada vez mais na educação.

Ao Centro de Educação (CE), acolhedor de inúmeras áreas, que inspira e expira educação aos quatro cantos desse país.

Ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC), rodeado de pessoas especiais que o tornam um segundo lar para mim, exalando poesia, investigação, leitura, intervenção e, acima de tudo, convivência.

À Rogéria Gaudêncio, privilégio de ser aluno de uma mulher irretocável no trato do ensinar e orientar. Suas contribuições e críticas peculiares ainda permanecem no meu coração. Espero tê-la perto de mim sempre, pois muito a admiro e respeito!

À João Ribas, amigo que cultivei e que me proporcionou a experiência mais desafiadora e importante da minha vida. Seus conselhos, convites e solidariedade transbordam no meu viver. Aproximou-me cada vez mais do jogo através do conhecimento praxiológico e espero retribuir tudo que me ofertou à altura de sua dignidade!

À família Ribas, em nome de Dona Myzia, Lorenzo, Francisco, Pedro Augusto (Pepo) e Valente, que me deram atenção, amizade e carinho. Nunca esquecerei de vocês!

Aos amigos que construí em Santa Maria-RS, durante a mobilidade acadêmica, em especial ao casal Sabrine e Leonardo. À Pietro, Gabriel, Diego Both e Guilherme Quaiato, pelos momentos de amizade e ajuda nos momentos em que precisei.

À Turma 32 do Mestrado, em especial Diogo, Juçara, Diane Ferraz e Karina Soares, com as quais dividimos angústias, conquistas e momentos juntos. Mesmo na ausência, sinto a presença de todos.

À todos que fazem parte da Escola Municipal Agostinho Fonseca Neto, escola em que trabalho, pelo apoio durante a licença para o mestrado e incentivo desde da minha chegada à escola. Enquanto estiver na Rede Pública Municipal, será ela meu campo de intervenção como docente.

Ao amigo e mestre Jailson Oliveira, referência de professor que sempre sigo durante a formação inicial como estagiário do SESC, percorrendo uma trajetória profissional e de amizade. Sua solidariedade contínua é cativante e gratificante. Divido com você os elogios da apresentação.

Ao amigo irmão George Paiva, professor colaborador da pesquisa que sempre esteve (e sempre estará) ao meu lado, vivendo o jogo, como bom e leal guerreiro desde que nos conhecemos na época da graduação em Educação Física.

À Escola Municipal Augusto dos Anjos, pelas portas abertas sem objeção para o andamento do estudo, atendendo com muita disponibilidade a proposta. Estarei sempre à disposição da escola. Grato sempre!

Aos alunos do sétimo ano, anjos em forma de jogadores. Educandos que viveram os jogos com o ímpeto que muito me instiga para continuar investigando essa temática que tanto me move.

À Raissa Felício, um anjo em forma de rainha que invadiu meu coração na reta final da defesa, tornando-se a mulher especial hoje e sempre em meu viver.

Ao amigos de longas datas e que construí durante o percurso acadêmico, em que, as palavras, o vivido, as críticas e sugestões, foram revigorantes para que eu pudesse concluir essa fase tão especial em minha vida!

Grato eternamente à todos!

Ah Semiótica! Fostes pioneira,

Despertando os signos dentro de mim.

Com seus infinitos significados,

Remeto a algo e interpreto sem fim.

Como foi bem recebida a Praxiologia Motriz,

Com sua lógica interna consistente.

Adentrando no jogo cada vez mais,

Nas interações que acontecem constantemente!

Como foi bom te conhecer Analítica-Existencial!

Seu modo de ser é desafiador.

Deficiente, indiferente ou primordial?

É o movimento comunicativo do jogador!

São as três bases para meus estudos,

Cada uma com sua relevância.

Vivem de um linguajar próprio e profundo,

Provocando no jogo uma nova instância!

Rodrigo Sousa Cruz

RESUMO

Esta dissertação se propôs a investigar o modo de agir dos alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, em jogos tradicionais/populares nas aulas de educação física. Em face de ser um estudo que trata o jogo por uma ótica diferente na sua vivência, em detrimento ao jogar pelo jogar, privilegiamos o jogo como facilitador de aprendizagens a partir da sua lógica interna de funcionamento ao modo existencial de agir dos jogadores, desdobrando em possíveis avanços cognitivos. Dessa forma, temos a seguinte questão-problema: Quais as aprendizagens interativas e cognitivas que ocorrem nos jogos tradicionais/populares de cooperação-oposição vividos nas aulas de Educação Física escolar? Tendo em vista a relevância da temática, revelamos nosso objetivo geral que consistiu em analisar as aprendizagens interativas e cognitivas nos jogos tradicionais/populares vividos pelos alunos nas aulas de educação física. A pesquisa se caracteriza como direta, de caráter descritivo e analítico com abordagem qualitativa dos dados, na perspectiva etnográfica e participante. Os sujeitos da pesquisa foram doze alunos do 7º ANO matriculados e com frequência regular nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Augusto dos Anjos, localizada no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa, Paraíba. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: diário de campo e os planos de imagem, subsidiados pelas técnicas da observação participante e grupo dialogal. Analisamos o jogo Baleado e Barra-Bandeira embasados pela Praxiologia Motriz (Parlebas, 2008; 2001; 1999), Analítica-Existencial do Movimento (Gomes-da-Silva, 2012; 2011; 2001) e a Assimilação Recíproca (Piaget, 1994; 1990; 1977). Identificamos vários ajustamentos nas tomadas de decisão dos jogadores diante das principais ações nos jogos: a passagem e o arremesso, mediados pelas relações com os demais jogadores, espaços e objetos, gerando novas aprendizagens nas relações de cooperação-oposição, na minimização do modo indiferente para o primordial, assim como na transição de condutas automáticas para ativas, ou seja, menos repetitivas e mais inventivas. Concluímos que as aprendizagens nos jogos tradicionais/populares partem das relações com os outros humanos e não humanos, nessas trocas inesgotáveis de gestos, táticas, envolvimentos e percepções constantes que, partindo de uma lógica interna de funcionamento, podem-se ganhar novas decisões inteligentes, mais reflexivas, desdobrando em novas práticas de linguagem e significações existenciais nos jogos vividos nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Jogo; Aprendizagem; Interação; Cognição

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the mode of action of the elementary school students of a public school, in traditional / popular games in physical education classes. In the face of being a study that addresses the game from a different perspective on their experience , rather than the play by play , we focus on the game as a facilitator of learning from its internal operating logic of the existential mood of the players, unfolding in possible cognitive advances .Thus, we have the following problem-question : What are the interactive and cognitive learning that occurs in traditional / popular opposition cooperation - lived classes of Physical Education games ? Given the relevance of this topic, we reveal our overall goal was to examine the interactive and cognitive learning in traditional / popular games experienced by students in physical education classes. The research is characterized as direct, descriptive and analytical character with qualitative data analysis, ethnographic and participant perspective. The subjects took twelve students enrolled YEAR 7 and regular attendance in physical education classes at Escola Municipal Augusto dos Anjos , located in the Cristo Redentor neighborhood in the city of João Pessoa, Paraíba . The instruments used for data collection were field diary and image planes, subsidized by the techniques of participant observation and dialogical group. We analyzed Shot and Bar -Flag games grounded by Praxiologia Motriz (Parlebas , 2008; 2001; 1999 Existential - Analytic Movement (Gomes-da-Silva , 2012.2011 , 2001) and Reciprocal Assimilation (Piaget , 1994; 1990;1977) identified several adjustments in decision making of the players on the main actions in games: the pass and shot , mediated by relationships with other players , spaces and objects , generating new learning in cooperative relations - opposition in minimizing indifferently for the primary as well as in the transition from automatic to conduct active , ie , less repetitive and more inventive . conclude that learning in the traditional / popular games run relationships with other human and non-human , these endless exchanges of gestures , tactics , wraps and constant perceptions that , starting from an internal operating logic , one can gain new , more thoughtful , intelligent decisions on deploying new means of language and existential meanings in games lived in PhysicalEducationclasses .

Keywords : game ; learning ; interaction; cognition

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Portinari. Futebol. Óleo sobre tela, 1935 31

Figura 2 - Portinari. Futebol. Pintura a óleo sobre madeira,1958 52

Figura 3 - Baleado 69

Figura 4 - Barra-bandeira 70

LISTA DE QUADROS

Quadro1- Processos que ativam os jogos de cooperação-oposição às condutas motrizes das práticas motrizes 25
Quadro 2- Jogo Popular/Tradicional 45
Quadro 3- Categorias referentes à interação e à cognição 65
Quadro 4- Modo existencial de agir nos jogos (Baleado e Barra-Bandeira a partir da lógica interna 88
Quadro 5- Estrutura da lógica interna dos jogos 95
Quadro 6- Tipos de ações no Baleado e Barra-Bandeira a partir dos autores que abordam a interação e cognição 100

LISTA DE SIGLAS

BFC – Botafogo Futebol Clube 32
ACEP – Academia de Comércio Epitácio Pessoa.....32
PROBEX – Projeto de Bolsa de Extensão 34
NEDESP – Núcleo de Educação Especial 34
CE – Centro de Educação.....34
CEPES – Centro Educacional Permanente para Surdos 34
FIEP – Congresso Internacional de Educação Física 34
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.....34
SEST/SENAT – Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte 35
AABB – Associação Atlética Banco do Brasil 35
SESC - Serviço Social do Comércio 38
PIBIC - Projeto de Bolsa de Iniciação Científica 39
LEPEC- Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação.....39
NCMH – Núcleo de Ciências do Movimento Humano.....39
CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade 42
UPE - Universidade de Pernambuco.....42
CEFD- Centro de Educação Física e Desporto.....43
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.....43

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....17
1.1 AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ESTUDAR O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....23
1.2 UMA FORMA DIFERENTE DE VIVENCIAR O JOGO NA ESCOLA...23
1.2.1 Da problemática.....23
1.2.2 Quadros de referência 29
1.2.2.1 Quadro de referência pessoal: trajetória, rupturas, inovações.....29
1.2.2.2 Quadro de referência conceitual: interação e cognição no jogo tradicional/popular.....44
1.3 DO PROBLEMA AO ENTORNO METODOLÓGICO 53

2 METODOLOGIA.....58
2.1 Caracterização da Pesquisa 58
2.2 Participantes da Pesquisa.....59
2.3 Instrumentos e Técnica de Coleta dos Dados 61
2.4 Técnica de Análise dos Dados.....63
2.5 Procedimentos Éticos 66

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....68
3.1 Perfil e características iniciais do Baleado e Barra-Bandeira.....69
3.2 Pontuação, funções e tempo: desvelando o funcionamento dos jogos e ações dos jogadores 71
3.3 Indicadores práticos no Baleado e no Barra-Bandeira: lógica interna, presença existencial e ação cognitiva.....75
3.3.1 Os hábitos iniciais dos jogadores nos jogos: arremessos precipitados no Baleado e passagens aleatórias no Barra-Bandeira.....75
3.3.2 Variações na forma de jogo: observação e reorganização das condutas no modo de agir em relação aos jogadores, espaço e implementos.....80
3.3.3 Melhoria da interação e avanços cognitivos nas tomadas de decisão: passagens estratégicas e arremessos combinados 88

CONSIDERAÇÕES FINAIS **102**
REFERÊNCIAS **107**
ANEXOS **114**
Anexo 1 115
Anexo 2 116
Anexo 3 118

Considerações Iniciais

“Buscar o sentido é mais do que se preocupar com explicações causais, mas captar a lógica interna do movimento em sua significação externa”

(Gomes-da-Silva, 2012, p.148).

INTRODUÇÃO

A presença do jogo na escola é algo inconteste, em face de sua capacidade de atrair e envolver os alunos, seja no intervalo ou nas aulas de Educação Física. Entretanto, ele não foi bem visto pela pedagogia tradicional: a educação e o jogo não eram considerados aliados. Sua gratuidade foi classificada como prova de que é pouco importante, complementar, não séria, improdutiva, muitas vezes, associada à perda de tempo, em outras, ao vício ou ao pecado, e sempre visto como algo insignificante (ORTIZ, 2005). Mesmo assim, diante da relutância em reconhecer o caráter pedagógico do jogo, fundamentada mais na tradição do que na confirmação científica de que o conhecimento significativo é apenas aquele que a escola reconhece como tal, hoje a escola já aceita o valor educativo do jogo, que é apreciado como uma forma de viver e rico no âmbito da aprendizagem (CERVANTES, 2005).

Estudos clássicos e recentes vêm sendo realizados com o intuito de defender a relevância do jogo como um elemento indispensável à educação, identificando suas potencialidades e possibilidades de intervenção e de aprendizagem (GOMES-DA-SILVA; JUREMA 2013; GOMES-DA-SILVA 2012; 2011; SOUSA CRUZ, 2013; SANTOS, 2012; SOARES; GOMES-DA-SILVA; RIBAS, 2012; SILVA et al, 2012; OLIVEIRA et al, 2012; RIBAS, 2008;2005;2004;2002; NEIRA, 2009; LE BOULCH, 2008; VENDITTI JR; SOUSA, 2008; BREGOLATO, 2007; FREIRE, 2007; 2005, 2002; SCAGLIA, 2005; MURCIA et al, 2005;LAGARDERA; LAVEGA (2004); HERNANDEZ MORENO;RODRIGUEZ RIBAS, 2004; PIRES;NEVES, 2004; RAMOS et al, 2004; KNIJNIK et al, 2002; HUIZINGA, 2000; LAVEGA, 2000; PIAGET, 1994;1990; CALLOIS, 1990; CHATEAU, 1987). Esses autores, entre outros, possibilitam discutir essa manifestação cultural tão instigante e os caminhos que podem culminar em aprendizagem para quem o vivencia. Ainda assim, somos incapazes de compreender o ato de jogar. Isso é importante e merece ser reestudado constantemente (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; KUNZ, 2004).

No tocante ao jogo no âmbito escolar, percebemos algumas precipitações tanto na forma como é entendido quanto em sua pedagogização (FREIRE; SCAGLIA, 2007; 2005). Na tentativa de esclarecer esse contexto, Freire (2005, p.77) afirma:

> Não esperemos que a escola, em sua estrutura atual, contemple com boa vontade a ideia de acolher o jogo, ou como conteúdo de ensino, ou como recurso pedagógico educacional. Talvez não haja consciência clara por parte da escola quanto ao caráter prático do jogo, mas, certamente há uma intuição, pelo menos, baseada na observação pura e simples de crianças ou adolescentes brincando, quanto aos riscos implicados no ato de jogar.

Segundo Gomez e Samaniego (2005), a finalidade educativa do jogo foi objeto de controvérsias, tanto que se vinculou com intenções bem diferentes, como o desenvolvimento da psicomotricidade, a integração social, a formação do caráter e a educação moral, a melhoria da condição física e a iniciação esportiva. Por sua vez, Bregolato (2007) indica as implicações educacionais do jogo, pois ele é um fenômeno através do qual o ser humano aprende e renova sua cultura, conhece a si mesmo e ao seu meio ambiente.

Aproximamo-nos da reflexão de Santos (2012), sob o prisma de que, se a escola é um ambiente onde é possível compreender o âmbito cultural e científico do conhecimento, não podemos considerar o jogo apenas como um recurso divertido ou prazeroso para os educandos. Seria simplista pensar que o jogo está presente nas salas de aula para o deleite de alunos que pensam que precisam ser motivados a aprender e incentivados a ir à escola.

Inquietamo-nos com a presença do jogo dentro da escola, precisamente, o jogo tradicional/popular (explicaremos mais na frente essa nomenclatura) nas aulas de Educação Física, por acreditar em seu valor educativo, cultural e na aprendizagem de quem joga. Obviamente, isso depende de vários elementos, como, por exemplo, a forma como o jogo está sendo vivenciado (regras imutáveis ou variadas); o ambiente do jogo (ginásio, pátio ou terreno); os objetos utilizados (tamanho, textura e peso) e, principalmente, as ações dos jogadores durante o jogo (interação com os jogadores, meio e implementos). Essa pluralidade no contexto do jogo só é possível porque ele “está além de sua caracterização de jogo e somente poderá ser verificado como manifestação de jogo quando revelado no ato de jogar” (REVERDITO; SCAGLIA, 2009, p. 145).

Não nos interessamos pelo jogo descrito apenas na perspectiva de movimentos corporais como habilidades motoras desempenhadas com vistas à realização de determinada tarefa no jogo, com gasto calórico ou de rendimento,

mas, principalmente, na experiência do jogar para o qual o jogador é educado, formado e transformado (GOMES-DA-SILVA, 2012; 2011). Também não enfocamos o jogo simplesmente de maneira utilitária, causando uma ignorância no que concerne ao caráter educativo do jogo (FREIRE, 2005), muito menos reduzi-lo a um simples divertimento (CHATEAU, 1987), mas na forma com que o jogador atua, compreende e se relaciona com o mundo do jogo.

Entendemos o jogo como uma prática de linguagem que pode resultar em inúmeras interações, ações, condutas e em uma compreensão mais aprofundada dele, que pode ajudar o jogador a melhorar sua prática. Isso minimiza "o empobrecimento da compreensão do movimento, mesmo que se considerem seus condicionantes físicos, suas propriedades técnicas, suas motivações psicológicas e suas capacidades motoras" (GOMES-DA-SILVA, 2011, p.18). Com isso, tentamos compreender a diferenciação das condutas que entram no jogo.

Os hábitos realizados durante as ações internas do jogo (que podem assumir características irrefletidas e/ou criativas), em termos de gestos e de posturas táticas para avanços cognitivos (tomada de decisão), motivam-nos nesta investigação, pois, segundo Ribas (2002, p. 10-11), o importante é que,

> em vez de um aluno ou atleta aprender a perfeita execução de um gesto técnico de uma modalidade ou jogo para depois aprender a jogar, o profissional deverá montar um trabalho que facilite a compreensão do jogo, fazendo com que o aluno perceba as alternativas e possibilidades de participação, assim como suas limitações técnicas. Na prática, significa sair da era da programação de corpos (principalmente de atletas) e dar instrumentos a esses participantes para que descubram e tomem decisões, e mais: compreendam a dinâmica da atividade e criem suas próprias estratégias.

Na aula de educação física, jogo deve ter uma ótica diferente no âmbito da educação, em detrimento da aprendizagem do jogo por ele mesmo. Pensar o jogo apenas nos aspectos técnicos ou recreativos é constituir um aprendizado limitado para os alunos, sem progressões de conhecimento. Acreditamos no jogo como um constituinte pedagógico, pois, "depois de tanto jogar, repetindo, mantendo, aperfeiçoando as assimilações, o jogador está pronto para enfrentar novos desafios, ou seja, para ir atrás daquilo que está logo adiante, à sua espera, convidando-o para ser mais" (FREIRE, 2007, p.170).

Entendemos que as ações realizadas no jogo são de extrema importância para as futuras tomadas de decisão no próprio jogo, haja vista que “cada jogador é observador e observado durante o jogo” (RAMOS et. al, 2004, p. 21). Durante o jogo, podemos fazer algumas “leituras” de nós mesmos e do adversário que está à nossa frente. Essas “leituras” geram comunicações que resultarão em estratégias e interações (cooperação-oposição) no contexto do jogo e favorecem para melhores tomadas de decisão e posicionamentos mais inteligentes, pois, como enuncia Parlebás (1988), as decisões e as estratégias são provenientes das possíveis leituras corporais entre os jogadores. Portanto, essas interações partem de uma lógica. Por essa razão,

> devemos dizer que qualquer classificação que pretenda ser rigorosa deve construir-se a partir das peculiaridades que caracterizam nossas atividades motrizes. É necessário fugir das aparências das aparências, das propostas superficiais, e acudir aos critérios fundados naquele que outorga importância a nossas práticas, que as faz ser distintas e que lhes concede um funcionamento singular em cada caso (LAVEGA, 2008, p. 83).

A relevância deste estudo se justifica porque consideramos importante descrever as ações dos educandos durante os jogos e as possíveis aprendizagens oriundas dessas ações, tanto sob a ótica interativa quanto cognitiva. Os alunos precisam aprender a tomar decisões que os ajudem durante o jogo e a pensar em estratégias que facilitem sua comunicação com os companheiros e os adversários no contexto em que estão inseridos, sem que se restrinjam aos fundamentos técnicos de um jogo esportivo ou a uma regra estabelecida e imutável de um jogo tradicional/popular.

Parlebas (1996, p. 16) assevera, mesmo que as regras definam as ações motrizes possíveis no jogo,

> [...] um jogo não é somente um puro fantasma entregue às extravagâncias subjetivas: é, antes de tudo, um corpo de regras. E esse corpo de regras irá impor sua regra ao corpo. Define as características objetivas do jogo, ou seja, sua lógica interna que irá gerar comportamentos, sem dúvida alguma diversos, mas todos marcados pelo mesmo carimbo.”

É preciso que os aprendentes deem respostas para as situações, em termos de adequação ao jogo, com vistas às necessidades espaciais, temporais, materiais e

pessoais. Isso se concretiza a partir do momento em que se possibilita o conhecimento do mundo do jogo que cerca as crianças, fomentando o diálogo e o consenso entre elas sobre as regras e os espaços. Isso contribui para melhorar a comunicação entre elas na tomada de decisão.

PARTE 1

“O jogo é como a lâmpada maravilhosa de Aladim: de suas regras poderão nascer magníficas cenas coletivas, ricas em cores, sempre renovadas, que vão colocar em relação uma multidão de jogadores entusiasmados. Como por mágica, um pequeno punhado de regras lúdicas é capaz de criar um universo vivo em que atores vão inventar uma dinâmica de interação alegre e frequentemente movimentada”.

(Pierre Parlebas, 2013, p.11)

1.1 AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA ESTUDAR O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1.2 UMA FORMA DIFERENTE DE VIVENCIAR O JOGO NA ESCOLA

Apresentaremos, a seguir, a problematização do jogo a partir de nossa pretensão de investigar e analisar as interações e as tomadas de decisão que os alunos executam nos jogos tradicionais/populares nas aulas de educação física em uma escola pública. Descrevemos essas ações para que as crianças conheçam e compreendam a lógica interna do jogo, conheçam mais suas possibilidades e limitações aliadas ao seu entorno (jogadores, espaço e objetos) e percebam a importância desses aspectos na estrutura de funcionamento interno do jogo, assim como no modo existencial de agir dentro do mesmo.

1.2.1 DA PROBLEMÁTICA

Iniciamos nossa problematização através de Santos (2012), que concebe que não basta ter um entusiasmo ingênuo em sua utilização no âmbito educacional ou designar ao jogo tradicional/popular um caráter meramente lúdico, sem que os objetivos pedagógicos sejam considerados.

> Se a escola é um local no qual e favorece a compreensão da dimensão cultural e cientifica do conhecimento, não podemos considerar o jogo apenas como recurso divertido ou prazeroso aos estudantes. Seria simplista pensar que o jogo está presente nas salas de aula para o deleite de alunos que precisam ser motivados a aprender e incentivados a ir à escola (Idem, p. 38).

Segundo Parlebas (2013), o domínio é recheado de arapucas que lhe tornam delicado de explorar. O estudo dos jogos apresenta dificuldades temíveis: de um lado, as de coleta de dados em campo e, do outro, obstáculos conceituais e metodológicos difíceis de superar. Não obstante, ainda temos que lidar com o abandono de certos jogos tradicionais/populares ou qualificados de “jogos inferiores”, capazes – afirma-se – de preparar para os jogos ditos “superiores”, ou seja, os esportes propriamente ditos.

Acreditamos na relevância dos jogos tradicionais/populares, por serem partícipes da cultura lúdica, com variações de nomenclaturas e de funcionamento. Muitas vezes, são simples de jogar, porém, complexos nas ações que exigem em relação ao espaço, ao objeto e aos jogadores (companheiros e adversários).

Diante desse cenário, buscamos descrever e analisar as ações e condutas motrizes dos jogadores nos jogos, suas interações, suas possibilidades de aprendizagem nas relações com os outros jogadores, os espaços e os objetos. As decisões são pensadas a partir das situações que surgem constantemente, que os levam a pensar no que fazer no jogo, como fazer e a perceber melhor suas ações, bem como as dos outros em prol de atingir os objetivos do jogo partindo da lógica de funcionamento.

Não almejamos que o jogo tradicional/popular permaneça predominado por ações motrizes “impostas e que não deem lugar à livre decisão de ação” (MURCIA; GARCÍA, 2005, p. 151). Portanto, para uma aprendizagem mais significativa do jogo, pelo viés cognitivo e interativo, é necessário ampliar o raciocínio no ato de jogar pela assimilação recíproca (PIAGET, 1990) e maximizar as relações interativas de cooperação e oposição no contexto interno do jogo (PARLEBÁS, 2001), na perspectiva de se adquirirem novos hábitos de movimentos para quem decide jogar, menos repetitivos e mais inventivos, entendendo assim, o valor cultural no ato de jogar.

Através de Piaget (1990), entendemos que o jogo pode ampliar seu caráter de assimilação para além dos limites da adaptação atual, favorecendo “uma fertilidade muito maior de combinações” (Idem, p. 125). Essas combinações ajudam a minimizar a repetição e a associação de esquemas já constituídos. Isso pode resultar na criação de novas ações, devido ao aparecimento de situações-problema durante o jogo, e evitar o erro em prol da aquisição do êxito na ação no jogo.

Pela lógica de Parlebás (2001), o jogo tradicional/popular se apresenta pelo aspecto interacional de cooperação-oposição. Pensando nos jogos sociomotrizes, o ato de jogar dos jogadores se caracteriza por ações comunicativas e contracomunicativas essencialmente. Isso culmina numa interpretação constante das mensagens dirigidas pelos companheiros e/ou adversários.

Podemos visualizar melhor essas interações constantes que ocorrem num jogo de cooperação e contracomunicação e suas respectivas mensagens no quadro 1 de Lavega (2004, p. 175):

Processos ativados	Jogos de cooperação-oposição	Categorias resultantes
Leitura e interpretação das condutas motrizes dos adversários	Duelos de equipes Número de equipes Jogos paradoxos	Antecipação
		Improvisação
		Estratégia
Leitura e interpretação das condutas motrizes dos companheiros	Oposição simétrica	Engano
		Agressividade
		Competitividade
Emissão de mensagens que os outros devem interpretar	Oposição assimétrica	Criatividade
		Inteligência
Adaptação às mudanças ou imprevistos	Sem troca de equipe ou de relação	Astúcia
Exaltação da vitória ou do fracasso	Com troca de equipe ou de relação	Desafio
Tomada de decisões	Interação corporal	Êxito
Uso das capacidades reflexivas e cognitivas	Interação instrumental	Contradição

Quadro 1: Exemplo de processos que ativam os jogos de cooperação-oposição e suas possibilidades correspondentes com os âmbitos ou níveis que podem ser associados às condutas motrizes das práticas motrizes[1]

Percebemos que a noção do jogo ultrapassa o previsível, até porque o jogo não é implicado na totalidade da previsibilidade. Mas, alerta-nos Ribas (2002, p. 66) que “as informações relativas à lógica interna da atividade irão enriquecer o universo dessa prática, consequentemente, melhorando a possibilidade de prever, antecipar as ações e criar estratégias”.

A preocupação central dos professores de Educação Física em relação ao jogo tem sido a execução racional do movimento e que as crianças devem reunir e fazer ações dentro do jogo que atendam a uma demanda perfeita de ação (SADI, 2010; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SANTANA, 2005; SCAGLIA; GOMES, 2002). Percebe-se, portanto, o foco de sua atenção na técnica. Isso é resultado de uma formação equivocada dos cursos de formação inicial que trabalham o jogo como um

[1] Ver maiores informações em: LAVEGA. Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. In: LAGARDERA, O; LAVEGA, P. **La ciência de la accion motriz**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

fim em si mesmo, sem que se reflita sobre novas possibilidades de intervenção pedagógica para oportunizar novas aprendizagens comunicativas, cognitivas e culturais (ANDERÁOS, 2009; NEIRA, 2009; RIBAS, 2005).

O ensino de jogos nas aulas de Educação Física pode enveredar por um caminho de múltiplas interações associadas ao pensar entre os jogadores, aderindo a uma nova linguagem do movimento humano. Gomes-da-Silva (2011, p.89) assevera que, “continuamente, no mover-se, formam-se novos nós de significação, novas aprendizagens, reorganizações do esquema-corporal”. Com isso, geram-se estratégias, combinações, gestos, movimentações, tomadas de decisão, sustentadas pela teoria dos jogos/esportes.

Atualmente, a ênfase nos movimentos repetitivos, ao se jogar por jogar, no cumprimento exacerbado das regras já estabelecidas, e a preocupação com a perfeição da gestualidade técnica simplificam algo muito maior, que é a linguagem do movimento humano nos jogos que ocorrem na educação. “Através da linguagem do movimento, as crianças expressam as variadas dimensões de sua existência: a lúdica, a emocional, a social, a cultural, a histórica, a afetiva, a corporal, a racional, a irracional e a cognitiva” (HERMIDA, 2009, p.107).

> A linguagem e o movimentar-se humano (como diálogo com o mundo) são as poucas possibilidades que ainda nos restam para uma melhor compreensão de quem somos e ter, a partir deles, uma melhor consciência do mundo em que vivemos. Porém, até mesmo essas formas de expressão humana, praticamente, só se manifestam em forma da mera repetição, memorização ou cópia (KUNZ, 2004).

Para mudar esse cenário da prática do jogo tradicional/popular, é imprescindível que haja uma interação entre professor e aluno, no tocante a definições de ações, e que se determinem seus significados. “Os espaços e os graus de liberdade das definições de situações e das colocações de significados podem ser bem diferentes para os participantes de uma aula” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.47). Nessa questão, suscitamos um diálogo mais aprofundado sobre a vivência nos jogos, suas minúcias e suas variantes, haja vista que eles promovem o contato com o próximo, independentemente de ser companheiro ou adversário na ocasião.

Essas interações também incluem a preocupação com os processos cognitivos que são esquecidos nos jogos durante as aulas e que, se forem valorizados na prática, possibilitarão novas aprendizagens pertinentes ao jogo. Através de Freire (2005), compreendemos que um dos objetivos principais do sistema de ensino, não só da escola, é de promover o desenvolvimento cognitivo da criança, que não acontece espontaneamente, mas através de construções trabalhosas, sempre na dependência das interações que ela estabelece com o meio ambiente.

Ressaltamos, porém, que, em relação aos meios utilizados para cumprir os objetivos da ação e chegar a um resultado, o mais comum é que as crianças não tenham consciência deles. Ou seja, o sujeito faz, mas não tem consciência dos meios que utilizou para realizar a ação (FREIRE, 2005). Nesse sentido, ancoramo-nos em Piaget (1990), que dá uma atribuição mais cognitiva aos jogos e relaciona diretamente o jogo pelo caminho da inteligência. Antunes (2001), dialogando com os ideais piagetianos, ajuda-nos a entender que o caminho da aprendizagem tem início com uma dificuldade (situação-problema) e a necessidade de solucioná-la. A necessidade leva à busca de soluções, o que desencadeia uma série de operações mentais voltadas para a solução do problema.

Cada atividade mental dentro do jogo, desde as mais elementares às tendências superiores, ou seja, das mais simples às mais complexas, precisa se desenvolver e ser alimentada por uma constante contribuição exterior (PIAGET, 1990). Nesse caso, referimo-nos aos processos cognitivos no jogo: variações nas ações e resolução das situações-problema. Para que o jogo tenha avanços significativos quanto às decisões que se devem tomar, são necessários novos desafios e novas estratégias, a fim de se atingirem determinados objetivos.

Sobre isso, Costa e Tubino (2004) refletem que as ações cognitivas que os jogadores realizam no jogo são armazenadas por diversas informações, que são concebidas e executadas por estratégias motrizes. Assim, o jogo de cooperação-oposição se torna uma escola de tomada de decisões, que ultrapassa a noção simplista de movimento (até então dominante na análise do tema jogo), em face de que expõe diversas dimensões do jogador: biomecânica, afetiva, relacional, cognitiva e expressiva.

> Cada pessoa, ao ostentar uma personalidade única, produto de sua singular experiência de vida, intervém no jogo [...], caso se atreva a participar [...], carregando suas características físicas, afetivas, emocionais e intelectuais, e especificamente, segundo seu grau de domínio das destrezas e habilidades (LAGARDERA; LAVEGA, 2008, p. 46).

Em virtude disso, pensamos numa pedagogização do jogo que privilegie a tomada de decisão dos alunos e que os mesmos entendam o funcionamento do jogo em vez de impor soluções para os problemas surgidos. “Por meio da ação entendemos o caminho que vai da proposta da ação ao resultado” (FREIRE, 2005, p.129). A adaptabilidade do aluno no jogo se torna importante à medida que ele se adéqua à sua peculiaridade. Lagardera e Lavega (2008) entendem que o próprio jogo exige que os participantes adaptem suas condutas singulares às características do jogo. Quando um jogador logra consegui-la, suas possibilidades de render bem mais nesse jogo aumentam. Render mais no jogo significa, a partir das regras estabelecidas no jogo, potencializar as ações para que todos e cada um dos participantes lhes deem vida, que se coloquem à disposição de suas condutas motrizes singulares. A ação é constante, e a conduta, flutuante e particular (LAGARDERA; LAVEGA, 2008).

Enfocamos as interações que ocorrem entre os alunos durante as aulas de Educação Física na medida em que utilizam com mais frequência determinadas ações, e não, outras, em função dos objetivos do jogador ou jogadores. “É muito distinto o uso que os jogadores fazem dessas ações. Isso gera dinâmicas muito diferentes em um mesmo jogo, dependendo de quem sejam os jogadores” (LARGADERA e LAVEGA, 2008, p.71). Por isso, estamos associando a interação à cognição: a comunicação no tocante aos hábitos adquiridos, caracterizando-se por um estilo, uma maneira de realizar uma tarefa no jogo (GOMES-DA-SILVA, 2011). No aspecto cognitivo, analisaremos as tomadas de decisão que estão a serviço da atividade do jogo e o desenvolvimento cognitivo da criança ou das estratégias que ela emprega para resolver problemas.

Delimitando o objeto de estudo, escolhemos os jogos tradicionais/populares para nossa investigação. Primeiro, porque, na classificação praxiológica de Parlebás (2001), eles se enquadram nos jogos sociomotrizes, caracterizados pelas situações em que o participante interage com os demais (LAVEGA, 2008). Segundo, na

classificação de Piaget (1990), estaria no jogo com regras, que supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais.

Essa aproximação entre interação e cognição é relevante no que se refere ao jogo tradicional/popular. O conhecimento praxiológico visa desvendar essa lógica interna do jogo e seus pormenores internos. Ao considerar a lógica interna do jogo, a praxiologia motriz “procura tratar das estruturas em funcionamento, das estruturas profundas e distintas que são significativas para compreensão do jogo” (RAMOS et. al, 2004, p. 19). Já na esfera cognitiva, encontramos uma variedade no jogo com regras, pois constitui um conjunto de regras e normas “que cada participante deve conhecer, assumir e respeitar se quer realizar a atividade sem demasiadas interferências” (FUENTES,2005, p. 37).

Levando em consideração toda essa lacuna pedagógica no ensino dos jogos na Educação Física escolar e diante da problemática levantada, utilizamos a Praxiologia Motriz, criada por Pierre Parlebás, para analisar as interações de cooperação-oposição e as tomadas de decisão dos jogadores (alunos) ao jogar e a Analítica-existencial do Movimento, criada por Pierre Gomes-da-Silva, para analisar o modo como os jogadores se apresentam no jogo no âmbito das interações.

Na seara cognitiva, recorremos aos estudos de Piaget, que nos possibilitou entender o jogo como uma instituição social, detentora de um código, de toda uma jurisprudência e que, em um complexo de regras, o indivíduo adquire respeito por essas regras, assim como a tomada de consciência no jogo constitui uma conduta em interação com outras condutas.

1.2.2 QUADROS DE REFERÊNCIA

1.2.2.1 Quadro de referência pessoal: trajetória, rupturas e inovações

> *Discursar sobre o objeto/sujeito fenomênico a ser investigado, sem desvelar de quem é esse discurso, parece um princípio dissonante da noção do pesquisador em precisar revelar de “onde fala”: suas trajetórias, preferências, utopias e contexto social. Estar implicado emocionalmente com aquilo que se pesquisa é condição necessária para concentração e dedicação. E mais, só assim é possível dimensionar o quanto o pesquisador afetou o pesquisado e a pesquisa afetou o pesquisador (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 20).*

Após essa reflexão do Gomes-da-Silva (2011), nos inspiramos na visualização e envolvimento nesse estudo. Ele não foi construído apenas como um projeto dissertativo para uma seleção de um Programa de Pós-graduação em Educação, mas uma construção ao longo da nossa vida e que culmina nessa intencionalidade de investigação do jogo, manifestação cultural que nos instiga e fascina a cada dia que vivemos, seja como jogador, como professor ou como pesquisador, quer dizer, na comunicação dessa tríade do nosso ser e estar no mundo.

Durante nossa infância, final dos anos 1980 e início dos anos 1990, jogávamos muito os jogos simbólicos e de tabuleiro em casa (com bonecos, dama, dominó, futebol de botão) e na rua, pois, a extinta escola em que estudamos da 1ª à 4ª série (seriação da época), Educandário Sagrada Família, não nos ofertava Educação Física, ou, equivocadamente, denominada de recreação, termo muito utilizado nas escolas da rede privada atualmente.[2] Jogávamos, impreterivelmente, todos os dias, na hora do recreio, o futebol de meia. Cada um levava sua meia e construíamos nossa bola, brincando num espaço perto do banheiro, um quadrado de 4m x 4m.

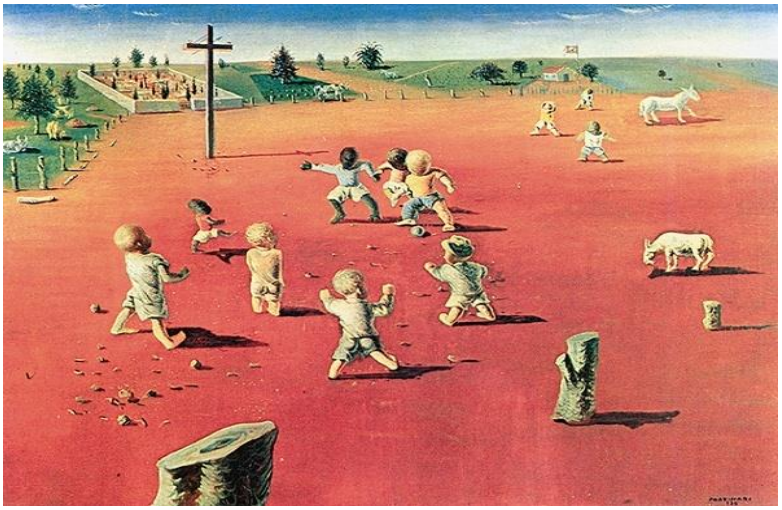
Estávamos satisfeitos com esse irrisório espaço, com o único objeto de que dispúnhamos e sem nenhuma mediação educativa para outras possibilidades de jogar. A liberdade de jogar com os amigos era o mais importante naquele momento, e nada mais nos impedia. O improviso era determinante, e o jogar nos levava para outra dimensão, muito mais prazerosa do que esses modelos de jogos regulamentados, sem flexibilidade, sem criação. Queríamos apenas nos divertir jogando futebol de meia, independentemente do jogador, se era grande, pequeno, se sabia jogar ou não, estávamos juntos.

Dessa forma, nos aproximamos do pintor Cândido Portinari[3] (1903-1962), em uma de suas célebres obras, Futebol em Brodósqui, de 1935 (Figura 1):

---

[2] Muitas escolas privadas diminuem a carga horária do componente curricular Educação Física e a substituem pela recreação, adotando-a como “disciplina” apenas uma vez na semana. Dessa forma, associam a recreação à Educação Física, como se fossem sinônimos, mas a recreação, como forma lúdica de ser, está inserida na Educação Física, e não, separada ou como outro campo de conhecimento no processo ensino-aprendizagem das práticas corporais.

[3] Através do estudo de Teixeira e Lara (2012), as obras de Portinari desenvolvidas nesse tema propiciam reflexões na arte do brincar, do jogar desobrigadamente, sem o viés competitivista da sociedade da instrumentalização do outro e da razão. O instante lúdico presente nas telas, o corpo que brinca, joga e cria um tempo-espaço próprio, a condição do ser criança, e a potencialidade criadora favorecem aprendizados singulares serem potencializados na prática educativa. Ver mais



(Fig. 1) Portinari - Futebol. Óleo sobre tela. 97x130cm (1935). Fonte da imagem: http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1127. Acesso em: 14 de Maio de 2013.

Essa pintura estampa a pelada entre a meninada local. Portinari, segundo Kishimoto (2009), documenta o tema conhecido por todo menino brasileiro, rico ou pobre, sem distinção de classe social, em qualquer ponto do país. Ele mesmo aparece no meio do gol, carregando um enorme chapéu na cabeça. Em terreno arenoso, fincado entre as terras roxas plantadas com café, o campinho improvisado tinha troncos de madeira marcando o gol e até cavalos nos arredores. Embora o futebol tenha, atualmente, o estatuto de esporte, com regulamentos internacionais, "ainda continua sendo um jogo tradicional infantil quando brincado pela molecada, em partidas descompromissadas, sem obediência àquelas regulamentações" (KISHIMOTO, 2009, p.80).

Mais próximos da pintura de Portinari acontecia quando jogávamos na rua, bem mais plural na relação com os jogos, espaços e implementos. Barra-bandeira? Usávamos sandálias; se fosse a queimada (ou baleado) e futebol, bola não faltava; Esconde-esconde? Becos, jardins, garagens, árvores, serviam de esconderijo; Academia? Giz e rua ajudavam na marcação do jogo. Esconde-esconde? Meninos e meninas juntos, sem separação ou exclusão, pois o objetivo era comum: esconder-se e, se possível, salvar-se ou salvar todos.

Também criávamos algumas regras, mas, na maioria das vezes, nossas ações nos jogos eram repetidas, no acerto ou no erro em questão. A formação dos

---

em: TEIXEIRA, F.C; LARA, L.M. Brincadeiras populares em Candido Portinari: descrições de uma arte educativa. **Pensar a prática**, Goiânia, v.15, n.3, p. 551-820, Jul/Set, 2012.

grupos era mais interessante, haja vista que ninguém queria ficar numa equipe em que algum jogador não tivesse envolvimento ou habilidade para tal prática. Desejávamos os mais espertos, os mais atentos no jogo, consequentemente, os com mais destreza técnica.

Chegando ao Colégio e Curso Eco, nome fantasia do Sistema Educacional Jean Jaques Rousseau, também extinto, deparamo-nos com o primeiro contato com a Educação Física e com o jogo. Porém, as ações docentes, na época, baseavam-se numa perspectiva da história, da técnica e das regras dos esportes (atletismo, voleibol e futebol) e na seletividade para competições esportivas escolares. Isso aconteceu na segunda metade da década de 1990, precisamente, no período de 1995 a 1998. Mesmo com um pátio descoberto, a escola dispunha de um espaço maior do que a escola anterior.

O período do Ginásio (Fundamental II) culminou com a participação nas seleções da escola na modalidade futebol de campo e futsal, jogando da forma tradicional no esporte: regras imutáveis, rígidas, numa regulamentação do jogo exacerbada. Os únicos momentos em que vivemos outro jogo foram nos intervalos para o lanche, em que preferíamos jogar barra-bandeira. Ficávamos rodeados de alunos assistindo às partidas. Éramos conhecidos como os “feras” do barra-bandeira. Mas as regras do jogo continuavam as mesmas, e nossas ações começavam com uma leitura do jogo (mesmo sem ter a noção exata do que era isso), tentando adivinhar com quem estava a bandeira e as possíveis movimentações na tentativa de enganar os adversários. Nada mais avançado, do ponto de vista interativo e cognitivo. Faltava questionar, discutir regras e estratégias, evitar os mesmos erros, repetir os acertos e, principalmente, compreender a lógica do jogo. Porém, ainda não havia chegado a hora.

No final da década de 1990 e início do Século XXI, precisamente, no período de 1999 a 2001, algumas mudanças ocorreram, outras, nem tanto. Nessa época, mudamos para uma escola no centro da cidade chamada ACEP (Academia de Comércio Epitácio Pessoa) para cursar o Ensino Médio. A Educação Física era uma prática esportiva escolhida (futsal, handebol, voleibol ou basquete) no início do ano pelo aluno. Caso não houvesse mais vaga, teríamos a opção da prática desportiva, que consistia no jogo de futsal no horário alternativo, leia-se hora do almoço, depois das aulas da manhã e antes das aulas da tarde. Concomitantemente, passei no teste no infantil do Botafogo Futebol Clube (BFC) e fiquei treinando no clube e

jogando na escola, no horário contrário ao da aula. Nessas duas experiências, percebi semelhanças e diferenças no trato com o jogo esportivo.

Na escola, o jogo era vivido pelo jogo. Não tínhamos a oportunidade de ter acesso a outros jogos e/ou outras formas de jogar. Isso só acontecia nos Jogos Internos, anualmente. Nossas ações eram as mesmas, respeitando as regras do jogo, regulamentadas federativamente. De certa forma, outros conhecimentos sobre o jogo foram negados, pois a visão de jogo foi reduzida a um divertimento e/ou compensação pela alta carga horária destinada para disciplinas intelectuais, com vistas ao Processo Seletivo Seriado (PSS), vestibular da época.

No BFC, o jogo era movido pelo condicionamento físico, pela perfeição técnica e pelo desempenho tático eficiente. A questão física era exaltada (velocidade, resistência, força e agilidade), e os fundamentos básicos do futebol (passe, drible, condução de bola, chute, cabeceio) eram vivenciados. A tomada de decisão não assumia um plano prioritário, porque todas as decisões tomadas nos treinos e/ou jogos eram oriundas das orientações dos técnicos. Nossa liberdade de criar outras possibilidades e, ao mesmo tempo, de solucionar novos “problemas” no decorrer das atividades era cerceada pela “disciplina tática”, pelo posicionamento irretocável dentro de campo. Cada jogador em sua posição. Isso precisava estar muito claro na cabeça de todos.

A participação no Campeonato Paraibano e em torneios de bairro e amistosos interestaduais nas categorias infantil e juvenil (1999-2001), seguidos de títulos estaduais, juntamente com a participação em jogos escolares na modalidade futebol de campo pela ACEP despertou-nos para um objetivo profissional futuro através do nosso contato com o jogo: fazer o vestibular para o Curso de Educação Física na Universidade Federal da Paraíba. Isso implicava uma meta bem definida: ser preparador físico de um clube de futebol. Era um caminho a seguir, forma de olhar para o jogo que nos interessava: deixar os atletas em condições físicas de atuarem no jogo da melhor maneira possível.

No ano seguinte (2002), conquistamos nossa vaga no Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, na Universidade Federal da Paraíba, e o objetivo estava mais perto de ser alcançado. No início, nossa visão era de que o jogo (nesse caso, o esporte) era institucionalizado, regido por uma federação, com regras definidas e que precisam ser respeitadas para seu bom andamento. Para isso, seria necessário deixar os jogadores aptos para a prática e capazes de render o melhor que

pudessem. Isso requeria uma preparação física eficaz e adequada. Essa ótica do jogo é oriunda do nosso passado como atleta e do contato com o ambiente competitivo da escola e na categoria de base de um clube de futebol profissional.

Ao conhecer a disciplina Treinamento Desportivo I, tivemos o arcabouço teórico de que precisávamos para iniciar os estudos sobre preparação física. Dantas (2003) e Tubino (2006) subsidiaram nossa base teórica para trabalhar com o jogo pelo viés físico. Os princípios do treinamento desportivo (individualidade biológica, continuidade, especificidade, sobrecarga e adaptação) nos motivavam, e essa questão de preparar o atleta para uma demanda física nos animava. Porém algo nos esperava e não estávamos longe disso.

No ano de 2004, fomos escolhidos numa seleção para bolsista de um projeto de extensão (PROBEX) no NEDESP/CE/UFPB. O projeto, intitulado “Saltando as barreiras do silêncio”, objetivava incluir alunos surdos na sociedade através do esporte. Foram dedicados seis meses de intervenção na escola CEPES e de estudos na UFPB. Nosso planejamento consistia em oportunizar os alunos da escola à iniciação esportiva das modalidades coletivas handebol, basquete, voleibol e futsal. A partir daí, distanciamo-nos um pouco do treinamento desportivo e enfocamos a esfera técnica do jogo. Ensinar os fundamentos básicos dos fundamentos dos esportes citados e incluí-los na sociedade era o objetivo do projeto. Um produto foi construído a partir dessas aulas. Apresentamos um trabalho[4] em dois eventos: um, no Congresso da FIEP (2005), e outro, num Seminário de Educação Especial, na UFRN (2004).

Com essa experiência, conhecemos outra forma de lidar com o jogo, de vivenciar um trato com alunos com limitações, mas possíveis de atuar na sociedade através do esporte. Porém, a concepção de jogo priorizava o gesto técnico, e a iniciação esportiva era sustentada pela fundamentação técnica do movimento dentro do jogo, mesmo com o cunho social do projeto.

[4] O trabalho ‘Esportes: uma perspectiva do surdo na sociedade’ objetivou analisar se o esporte contribui para o processo de inclusão do surdo na sociedade. O tipo de estudo foi descritivo quantitativo. Utilizamos três questionários com seis questões abertas e fechadas, dois para jogadores ouvintes, realizados antes e depois do jogo, e um para espectadores, com a amostra de 48 sujeitos. Foram realizados três jogos de futsal contra equipes escolares de João Pessoa. Os resultados demonstraram que todas as equipes nunca haviam jogado contra uma equipe composta por surdos. Cem por cento dos jogadores gostariam de participar de outras atividades com surdos; na opinião de 100% dos sujeitos, o esporte contribui para a inclusão dos surdos na sociedade. Essa pesquisa demonstrou que o esporte proporciona mais contato entre surdos e ouvintes, ultrapassando barreiras e possibilitando um aprendizado recíproco entre eles. Concluímos que o esporte contribui de forma relevante para a inclusão do deficiente auditivo na sociedade.

No ano de 2005, após o término do projeto, continuamos com nossa relação com o jogo pelo viés esportivo e técnico. Trabalhávamos em dois estágios: um remunerado, e o outro, voluntário. Exercíamos a função de estagiário de esportes no Projeto Segundo Tempo[5], com escolares (11 a 17 anos) da rede pública municipal no SEST/SENAT. Trabalhávamos com a iniciação esportiva dos esportes coletivos, como por exemplo, handebol, futsal, futebol de campo, voleibol e basquete, incluindo a natação como esporte individual. Utilizávamos o método global e parcial[6] para ensinar os respectivos esportes, ora o ensino por partes, ora de uma forma totalizada. Assim, continuávamos a exercer nossa relação com o jogo pelo caminho esportivo e por uma metodologia técnica, valorizando a fundamentação básica dos esportes, apesar do cunho social do projeto. A presença da ludicidade era tímida nesse processo educativo, porquanto faltava uma teoria consistente e modificadora desses hábitos técnicos, que se detivessem a outros elementos pedagógicos no jogo.

No mesmo ano, concomitantemente, exercemos a função de auxiliar técnico, numa escolinha de futebol no clube AABB, nos finais de semana. Voltamos a trabalhar especificamente com futebol de campo nas categorias mirim, infantil e juvenil, dessa vez, não como jogador, mas como educador. Nessa experiência, tivemos contato com crianças e jovens que, como a maioria das crianças brasileiras, sonhavam em ser jogadores de futebol. A questão lúdica também não era o objetivo principal, apesar de estar presente no aquecimento antes do treino de forma isolada. O que predominava mesmo era a fundamentação técnica do futebol.

O jogo estava presente numa atmosfera competitiva, técnica e de resultado. Diante disso, buscamos introduzir o conhecimento da ciência do treinamento desportivo, mas sem a exacerbação que a teoria exigia. Essa cobrança por resultados não nos encantava, sobretudo por ser com crianças e adolescentes. Percebemos que o mundo da preparação física não nos movia como antes, e o

[5] O Segundo Tempo, como Programa Estratégico do Governo Federal, tem o objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social.

[6] O método global se propõe a ensinar a atividade, ou fundamento esportivo, em sua totalidade, num momento de sua aplicação. O importante, nessa técnica, é que se aprende num contexto em que o movimento não é exigido isoladamente, mas estabelecendo uma inter-relação entre sujeito, objeto desportivo e situação. O método parcial consiste em ensinar o movimento decompondo-o, segundo determinado critério. Pode ser de três tipos: parcial progressivo, parcial retrogressivo e parcial isolado.

clima de ter que vencer o jogo a qualquer custo, a pressão dos pais, a repetição das ações à exaustão e a perfeição da gestualidade técnica por parte dos jogadores nos angustiavam.

Precisávamos de uma ruptura mais acintosa do conceito de jogo, a fim de adentrar em minúcias até então desconhecidas, com um novo olhar para ele, um horizonte mais claro, uma pedagogia que possibilitasse um suporte mais atraente no quesito da intencionalidade e que propusesse elementos desafiadores e criativos. Nessa perspectiva, encontramos, na disciplina 'Prática de Ensino em Educação Física', o começo da ruptura ideológica sobre o jogo até então.

Como tivemos a oportunidade de conhecer outras propostas pedagógicas em educação física, tais como: Crítico-superadora (SOARES et. al,1992); Crítico-emancipatória (KUNZ, 1994); Desenvolvimentista (GO TANI, 1988); Aptidão física e saúde (GUEDES, 1994), Psicomotricidade (LE BOULCH, 1987) e Corpo inteiro (FREIRE, 2005), adquirimos outros olhares para o trato do jogo dentro da escola. Optamos pela proposta de Corpo inteiro, apesar de termos também afinidades com a proposta Crítico-emancipatória.

Realizamos uma experiência docente numa escola estadual com crianças do Ensino Fundamental I, com base na proposta de Freire (2005) de que os movimentos são indispensáveis não só na relação com o mundo, mas também na compreensão dessas relações. Nesse contexto, o autor acredita que, nessa estrutura, em que apenas o intelecto é priorizado, é pensar de forma reducionista diante da relevância da atividade corporal. A proposta intenciona construir conhecimento através da intenção do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural dos alunos e explorando as diversas possibilidades educativas de atividades lúdicas espontâneas, de valorizar as experiências e a cultura dos alunos e de propor alternativas para os métodos diretivos alicerçados na prática de educação física.

Nesse sentido, percebemos a relevância dessa experiência docente numa escola pública estadual, utilizando como suporte teórico e metodológico a proposta pedagógica da educação de corpo inteiro. Decidimos utilizar a proposta de João Batista Freire como nosso referencial teórico durante a experiência educativa, com o intuito de maximizar as diversidades culturais, motoras, afetivas, cognitivas e sociais dos alunos com o professor e oportunizar uma pluralidade de atividades motoras a fim de otimizar algumas habilidades de deslocamento e de estabilização, favorecendo diversas habilidades sociais com o propósito de contribuir para uma

socialização e integração entre si dos alunos, através de brincadeiras populares e de jogos com regras. No que concerne às atividades, os meninos estavam limitados à cultura de jogar futebol, e as meninas não participavam de nenhuma atividade, por não quererem jogar futebol, assim como não oportunizadas às outras.

Depois de nossa conversa, mostramos a importância de vivenciar outras atividades, e eles se interessaram pela proposta, porquanto, como refere Hildebrandt-Stramann (2003), o mundo do movimento não pode, nas aulas de educação física, ser reduzido à reprodução de modelos pré-configurados. Em seu processo de desenvolvimento, a criança necessita de estímulos motores para transferir os conhecimentos e experiências para o seu mundo diário.

Durante as brincadeiras, as crianças aprendiam a distinguir seus desejos e fantasias da realidade, a escolher, a decidir e a ter autonomia e iniciativa, em brincadeiras e jogos que, até certo ponto, seguiam seus próprios caminhos. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não, um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2006, p. 59). Utilizamos essa estratégia para descarregar energia e para que as crianças dominassem e resolvessem situações difíceis e conflitos provocados pelas exigências dos adultos, já que puderam expressar impulsos e desejos que são reprimidos pela educação sem ser castigadas e sem entrar em choque com o ambiente ou com sua própria consciência.

As aulas aconteceram visando melhorar as relações sociais dos alunos, otimizar o pensamento nas aulas, favorecer um repertório motor que trouxesse bem-estar para a turma e atendesse às necessidades das crianças. A estrutura das aulas se baseava em três momentos. No primeiro, realizava-se uma roda de conversa para explicar os objetivos e as atividades da aula. No segundo, aplicava-se a atividade e, no final, outra roda de conversa para avaliar os pontos positivos e o que podia ser melhorado nas aulas seguintes.

Os conteúdos e as atividades das aulas objetivavam enfocar os jogos como um elemento indispensável na perspectiva de um ajudar o outro. As atividades requeriam raciocínio, rapidez nas corridas, criatividade, alegria, prazer em ter um colega para brincar, controle do corpo nas atividades de equilíbrio e imaginação nas imitações de animais nas brincadeiras com saltos (brincadeiras populares).

Durante os jogos e/ou brincadeiras, a intervenção era mínima, só em casos de agressão física ou verbal com os colegas e/ou com os educadores, porque as

iniciativas e as atitudes aconteciam entre eles. O professor não pode intervir muito, do contrário, deixa de ser brincadeira e vira exercício. Por outro lado, o professor pode estimular criando condições para que a brincadeira aconteça, ampliem-se suas possibilidades e perdure no tempo. Isso implica um crescimento da personalidade infantil, porque, em seu contexto, há as tomadas de decisões, abordam-se situações problemáticas e se elaboram estratégias de ação frente a elas.

Além disso, há o jogo que tem um caráter de socialização, de apropriação de processos culturais, pois, através dele, a criança interage, interpreta, cria, amplia e diversifica seus conhecimentos e habilidades. Cervantes (2005) nos dá informações relevantes sobre os fatores que devem ser favorecidos nos jogos, tais como: identidade pessoal, criatividade, participação e a própria cooperação (o objetivo principal deve ser a diversão individual e coletiva). Por isso, devem ser espaços onde o jogador viva sua participação e sua integração plenas e onde se fomentem as relações sociais.

É devido a essa estrutura proposta por Freire (2005) que adotamos para nossa prática pedagógica a educação de corpo inteiro, pois esse suporte teórico nos dá condições para sistematizarmos os conteúdos e uma metodologia que privilegia a conversa, a (re) construção do processo de ensino-aprendizagem na aula de educação física e a facilitação da troca de conhecimento, respeitando-se o já existente por parte dos discentes. Esse foi um divisor de águas dessa experiência com o jogo dentro da escola, ancorados pela proposta de Corpo-inteiro. O jogo não se resumia a movimentos robotizados e reprodutores. Construímos novas possibilidades de agir nele, explorando o universo infantil.

Em seguida, no início do ano de 2006, fizemos parte da equipe de estagiários de recreação do Centro Campestre SESC GRAVATÁ, onde tivemos a oportunidade de conhecer o jogo pelo viés do lazer trabalhando nos finais de semana e nos feriados. O jogo assumia um caráter puramente de diversão ou descanso, com uma programação de jogos nas piscinas, nos campos, nos quiosques, nas trilhas e nas quadras. Ressalte-se que os participantes não são obrigados a participar, mas, voluntariamente, jogam de acordo com seu interesse e vontade.

Aprendemos, de forma mais coerente e concisa, o significado do lazer e de seus conteúdos através dos estudos de Dumazedier (1976); Parker (1978); Camargo (1989) e Marcellino (2002). Descobrimos que o jogo faz parte de um dos

interesses do lazer[7] e não é apenas o único a ser vivido e contemplado em nosso tempo livre.

Não queríamos parar. Desejávamos conhecer outras teorias para serem empregadas no jogo. Isso aconteceu com nosso ingresso em um projeto de iniciação científica (PIBIC/UFPB), oriundo do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação (LEPEC), pertencente ao Núcleo de Ciências do Movimento Humano (NCMH). O projeto, chamado "O drible no futebol e a corporeidade do brasileiro: análise dos gestos nos jogos da seleção brasileira nas copas do mundo"[8], com o plano de trabalho: Os dribles dos jogadores nas copas e a inteligência cinestésica e comunicativa dos brasileiros, que foi um avanço significativo no que concerne a analisar o jogo pelo viés comunicativo e o cognitivo (inteligência).

O plano de trabalho consistiu em tomar os dribles dos jogadores como objeto de estudo, investigando a inteligência tática e a destreza motora, pensando nas categorias de movimento locomotor, estabilizador e manipulativo, utilizando a inteligência corporal-cinestésica. Adentramos a leitura específica sobre gestualidade, comunicação, linguagem, semiótica e fenomenologia. Iniciamos com a obra 'História dos nossos gestos', do folclorista Cascudo (2003), que descreve a história, o detalhe, a curiosidade e a evolução de 333 gestos que integram o dia a dia do brasileiro, sua comunicabilidade, o gesto popular, o gesto que vem antes da palavra e o gesto como comunicação essencial, nítida e positiva.

Outro estudo, de Gomes-da-Silva et. al (2006), problematiza a linguagem dos gestos dos jogadores, entendendo-a como uma construção social de signos que recobre pensamentos/sentimentos, remete a objetos e coordena ações. O objetivo foi de desvelar a forma significativa da comunicação gestual dos jogadores. Baseados na abordagem fenomenológica existencial e na análise semiótica, os autores interpretaram os gestos (posturais, fisionômicos e cinéticos) a partir da

[7] A classificação mais aceita dos conteúdos do lazer é a que distingue seis áreas fundamentais: os interesses artísticos, os intelectuais, os físicos, os manuais, os sociais e os turísticos.

[8] O projeto intitulado "O drible no futebol e a corporeidade do brasileiro: análise do gesto nos jogos da seleção brasileira nas copas do mundo" (2006) objetivou desvendar as configurações da corporeidade do brasileiro que transparece nos dribles dos jogos de futebol da seleção brasileira nas copas do mundo; descrever os dribles executados pelos principais jogadores da seleção brasileira, nas diversas copas do mundo; catalogar os diferentes tipos de drible de acordo com o manejo de bola, o movimento do corpo e a forma de enganar ao adversário; e interpretar a tendência dos gestos nos diversos dribles em sua construção cognitiva, organização estética e capacidade comunicativa. Ver Gomes-da-Silva: **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: uma semiótica da corporeidade (2011).

descrição de alguns jogos, em que os gestos dos jogadores se configuram como uma linguagem poética de apelo emocional excitante, de investimento enérgico rítmico e de ação lógica instintiva.

Teoricamente, apoderamo-nos também de outro estudo de Gomes-da-Silva (2001), 'Por uma ontologia do movimento comunicativo', que tenta interpretar os sentidos das manifestações da motricidade humana. A tese é de que a atividade corporal ou motora é um sistema falante, uma linguagem e de que o movimento humano ou as práticas de jogos, entre outras, consistem num modo de comunicação do ser.

À luz da fenomenologia heideggeriana, ou, mais precisamente, da analítica-existencial do ser, o estudo nos serviu para nos debruçarmos sobre o movimento, entendendo que ele se desvela no tempo e no horizonte da espacialidade ocupada. Uma reflexão teórica metodológica sobre o sentido do movimento como um modo de o homem estar no mundo com os outros; como o movimento comunicativo do homem, constitui-se e reconstitui-se historicamente, na existencialidade cotidiana. Entende-se o movimento humano como linguagem, como um acontecimento que possibilita ao homem ser. É o ponto de união entre o ser que se mostra e o homem que o capta.

No tocante à inteligência e à inteligência cinestésica, apoiamo-nos na teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) como alternativa para o conceito de inteligência como capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos um desempenho maior ou menor, em qualquer área de atuação. Em sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos têm, em sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. No entanto, a linha de desenvolvimento de cada inteligência será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais.

No estudo de Souza (2002), o comportamento inteligente significa se manifestar na solução de uma situação-problema determinada pelo contexto sociocultural e na elaboração de novos produtos para garantir sua sobrevivência. Para o autor, os gestos de dançar, nadar ou correr são classificados como habilidades gerais e, portanto, movimentos globais. E quando usados para resolver situações-problemas, podem ser considerados manifestações de inteligência, assim

como as habilidades específicas (dobradura, pintura, cirurgia, detalhes de movimentos realizados por esportistas).

Esse período como bolsista de iniciação científica impulsionou novas leituras sobre o jogo e suas manifestações de movimento. Então, fomos desafiados a realizar um estudo monográfico intitulado “O significado da linguagem nos jogos infantis: uma semiótica da corporeidade”[9] (2006), que objetivou desvendar os significados das linguagens dos jogos infantis de crianças de quatro a seis anos, relatando o funcionamento dos jogos infantis no que se refere a sua regularidade (o que se repete), sua regulamentação (normas de funcionalidade), e sua generalidade; descrever os gestos dos jogadores na execução das jogadas, em relação a si mesmos, aos adversários, aos parceiros, ao espaço ocupado, ao tempo de jogo e aos objetos manipulados; descriminar a conduta ética desenvolvida pela convivência dos jogadores entre si, com o professor e com o meio ambiente e interpretar a organização estética e simbólica que os jogadores realizam.

Nesse mesmo estudo, nosso arcabouço teórico centrou-se na corporeidade, na linguagem e na gestualidade das obras de Merleau-Ponty (1994), como experiência vivida, sensibilidade e expressividade; em Santin (2003), que trata da corporeidade numa perspectiva de presença, uma manifestação, uma visibilidade, uma fisionomia; em Kristeva (2001), que entende a linguagem não como uma única prática, mas como inúmeras práticas de linguagem; em Gomes-da-Silva (2011), que reflete sobre os gestos localizados no espaço comunicativo com o mundo; em Freire (2005), que afirma que o circuito de comunicação existente na prática de linguagem é complexo; e em Paternost (2005), que considera que o ato de se movimentar não se resume ao deslocamento de um corpo de um ponto a outro, mas também ao olhar, à comunicação íntima na interação com o outro, entre outros. Nossa análise adentrou a Semiótica de Peirce (1995), atento às minúcias do fenômeno dos signos, nos níveis da significação, da referencialidade e da interpretação. No estudo em questão, limitamo-nos ao nível da significação, que corresponde à qualidade (quali-signo) e à especificidade do signo (sin-signo) e ao que se repete (legi-signo).

[9]Monografia apresentada em 2006 ao Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, sob a orientação do Profº. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva. In: Sousa Cruz, Rodrigo Wanderley. O significado da linguagem nos jogos infantis: uma semiótica da corporeidade, 2006, 57 p. (Monografia de conclusão de curso) – Departamento de Educação Física – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Posteriormente, em 2007, iniciamos nossa ação docente na rede privada de ensino em duas unidades da CNEC: na Escola Cenecista João Régis Amorim e no Centro Educacional Cenecista Professor Felipe Tiago Gomes, ministrando aulas de Educação Física para turmas do Ensino Fundamental II e Médio. No final do mesmo ano, fui aprovado num concurso público para o cargo de professor de Educação Física na rede pública municipal. Assumi o cargo em 2009 e, atualmente, continuo ministrando aulas para turmas do Ensino Fundamental I.

No ano de 2010, ministrei aulas de Educação Física para turmas do 7º Ano em outra escola privada, no Sistema GEO de Ensino. Desde o início de nossa atuação no magistério, procuramos manter a coerência entre o que foi sendo construído a partir da formação inicial e prosseguimos com a formação continuada, intencionando fomentar a vivência do jogo partindo de vários elementos, não apenas o divulgado pela mídia ou por uma federação. O jogo abre um leque de possibilidades que, subsidiado pela teoria, pode resultar em práticas bem sucedidas e de aprendizagem. Mas estávamos sedentos por conhecer mais o jogo e buscar mais autores que explorassem nosso foco de intervenção e de pesquisa.

Esse é um ano decisivo para a pretensão de prosseguir com os estudos e planejar um projeto de dissertação. O retorno ao GEPEC[10], a intensificação dos estudos e a busca por uma problemática relevante para uma investigação eram o nosso foco. Decidimos ingressar como aluno especial na disciplina 'Jogo, Cultura e Educação', ministrada pelo Profº. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva, pelo Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física – UPE/UFPB. Foi durante esse percurso de estudo nessa disciplina que conhecemos a Teoria da Ação Motriz, idealizada pelo professor francês, Pierre Parlebás.

O enfoque que a Praxiologia Motriz dá ao jogo, tradicional ou esportivo, chamou-nos a atenção e fez com que nos aprofundássemos nessa teoria e amadurecesse o projeto e a viabilidade da pesquisa. De uma coisa estávamos certos: as ações motrizes que ocorrem durante os jogos, através das relações interativas, e os processos cognitivos nas tomadas de decisão nos jogos tradicionais/populares, na perspectiva da aprendizagem de novos movimentos e das

[10] O Grupo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação pertence ao Núcleo de Ciências do Movimento – Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde – UFPB - sob a coordenação do Profº. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva.

mudanças dos hábitos durante os jogos, tornaram-se parte de nossa seara investigativa.

Durante as leituras na busca de elementos que pudessem nos ajudar cada vez mais na dissertação, redescobrimos e percebemos a relevância de uma teoria que já tínhamos estudado, na graduação, e que passou a compor nosso arcabouço em prol de uma análise do movimento pela interação também, só que pelo modo existencial de o jogador agir como partícipe do jogo: a Analítica-Existencial do Movimento. Enquanto a Praxiologia nos fornece todo o suporte da lógica interna do jogo, a AEM desdobra as ações dos jogadores em movimentos comunicativos que os tornam mais, no sentido do movimento como modo de o homem estar no mundo junto com outros.

A posteriori, tivemos uma grande oportunidade de realizar uma mobilidade acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Centro de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal de Santa Maria - a convite do Dr. João Francisco Magno Ribas, professor e pesquisador da instituição. Esse foi um período rico e de muito aprendizado intelectual, cultural e pessoal que nos favoreceu conhecer outras possibilidades de ser na Educação e na Educação Física.

Cursamos duas disciplinas como aluno especial na Pós-graduação no CEFD/UFSM: ‘Pedagogia da Educação Física’, sob a coordenação do Professor Dr. João Francisco Magno Ribas, e ‘Corpo e Movimento Humano: uma abordagem filosófica’, coordenada pelo Professor Dr. Elenor Kunz. Fomos aprovados em ambas as disciplinas, o que foi motivo de muito orgulho e gratidão pelo conhecimento adquirido através de conversas, aulas, artigos, livros e encontros. Dois professores-pesquisadores que dignificam a Educação Física com seus ideais, produções e contribuições no campo do conhecimento, reflexão e intervenção.

Como expliquei no início, o vínculo com o objeto de estudo é algo construído ao longo de vários anos de vivências, experiências, observações, leituras e reflexões. Muitos acontecimentos, todos eles especiais, relevantes, oportunos e pertinentes para se entender bem mais a temática do jogo tradicional/popular na escola - foram determinantes para as construções, as críticas e o amadurecimento da pesquisa até o momento.

1.2.2.2 Quadro de referência conceitual: interação e cognição no jogo tradicional/popular

"Mas, essa vida é uma peça, é um jogo" [11]
(Agepê)

Associado ao quadro de referência pessoal, o referencial teórico sustentou nosso objeto de estudo - o jogo tradicional/popular - incorporando aos nossos anseios sem considerá-lo como um mero entretenimento, mas a um possibilitador constante de novas aprendizagens pelas ações interativas e cognitivas na tomada de decisão durante os jogos. Para isso, vamos explicar agora a razão da escolha do termo tradicional/popular em detrimento do tradicional ou popular apenas.

Segundo Araújo e Mendes (2007, p. 23), "definir jogo tradicional e popular não é tarefa fácil, visto que muitos autores nem sequer distinguem jogo popular de jogo tradicional. Contudo, é importante clarificar as grandes diferenças existentes entre os termos popular e tradicional".

Kishimoto (2009) detém-se aos jogos tradicionais infantis, que guardam a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Segundo a autora, o jogo tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade. Assim, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e de desenvolver formas de convivência social.

Ramos (2003) aborda o jogo tradicional como um jogo com regras simples e que estão no universo infantil. O jogo tradicional, para o autor, está inserido num contexto social específico e os seus elementos estruturais estão engendrados em uma visão particular.

Para Lavega (2000), o jogo popular pertence ao povo, às pessoas do lugar, cujas características, crenças e estilos de vida estão incorporados em seu cotidiano. Já o jogo tradicional é aquele criado em um processo de transmissão e que tem continuidade durante determinado tempo histórico. O autor finaliza seu raciocínio, depois dessas considerações e chama os jogos conhecidos e representados em um

[11] Trecho da música "*Estrada do Coração*" de autoria de Mita e Wilson Medeiros que compôs o álbum **Mistura Brasileira** (1984) do cantor e compositor Agepê.

lugar ou época determinada de populares e/ou tradicionais, em virtude dessa combinação entre representação (muito praticado) e tempo (processos de transmissão entre diversas gerações e grupos de pessoas). Abaixo o (Quadro 2) para considerar alguns termos no que concerne ao jogo:

TERMOS A CONSIDERAR	
JOGO POPULAR	**JOGO TRADICIONAL**
Representativo de um local	Quando há um hábito de processo de transmissão entre várias gerações
Praticado de acordo com o estilo de vida de determinada cultura	Jogo conhecido e praticado por um período considerável de tempo
JOGO POPULAR E/OU TRADICIONAL	

Quadro 2: Adaptado de Lavega (2000)

De acordo com Santos (2012), comumente, três termos são utilizados para classificar o jogo: popular, folclórico e tradicional. A autora refere que tais expressões acabam por gerar certa dificuldade no entendimento de professores e alunos sobre a essência de cada um deles. Assim, de acordo com suas pesquisas, os jogos tradicionais, os populares e os folclóricos são o retrato de uma época e de um local e, mesmo com as alterações que sofrem com o passar do tempo, continuam sendo jogados por diferentes populações. A tradição do jogo se reflete nas expressões da cultura popular e da identidade cultural de uma sociedade. O jogo, como tradição, ocorre quando o conhecimento sobre ele se perpetua na memória lúdica de um grupo social.

Os termos folclore, cultura popular e tradição perpassam a mesma essência. Apesar de a tradição ser “passada” de geração a geração, está sujeita a alterações quanto à forma e ao conteúdo, devido ao processo de difusão de determinado conhecimento e da própria apropriação cultural. Ou seja, uma tradição pode apresentar uma função e um significado em dado momento histórico e em determinada realidade social e, em outro lugar e contexto, constitui outro sentido e significado. Esse processo diz respeito também aos jogos, pois muitos deles fizeram (e ainda fazem) parte do cotidiano infantil até os dias de hoje. Contudo, sofrem alterações no decorrer da história, através da função cultural que o jogo apresenta

em um contexto social específico. Com o tempo, os jogos foram sendo ensinados e incorporados, até que se tornaram uma tradição (SANTOS, 2012).

Segundo Parlebas (2013, p.14), “o jogo tradicional é, então, um jogo motor não institucionalizado que se apoia em três critérios objetivos específicos precisos: uma situação motriz, um sistema de regras e uma competição ou uma ritualização.” O autor assevera (idem, p.14) que,

> como todo fenômeno social, o jogo evolui e se transforma ao longo dos anos. Mesmo já tendo representado um fenômeno socialmente importante nos séculos passados, alguns jogos tradicionais perderam seu brilho e hoje estão totalmente deixados na sombra. Eles aparecem em defasagem e não mais percebidos como portadores de valores do momento. É também por essa razão que os jogos se revestem de interesse aos olhos dos pesquisadores: os comportamentos que eles encorajam, a lógica interna que eles ilustram, correspondem às esperas, às aspirações e às normas da sua época.

Ao irmos ao encontro dos jogos tradicionais/populares, enaltecemos a importância dos jogos, suas regras, as condutas a partir das leis de funcionamento, a cultura presente neles e as possíveis aprendizagens, pelo âmbito da interação e da cognição. Isso implica a existência de regras e de perdedores e ganhadores quando da sua prática. “É uma característica do ser suficientemente socializado, que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas” (FREIRE, 2005).

> Os jogos com regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações e gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1978, p.184).

Dialogando com a teoria praxiológica, o jogo tradicional/popular pode ser um psicomotriz, um jogo individual, sem a interação com o outro; e sociomotriz, que se caracteriza pela interação com o outro, através de uma interação de oposição (o movimento do praticante sofre interferência – e interfere – no movimento do adversário), e pode ser uma interação de cooperação (o movimento do praticante sofre interferência - e interfere – no movimento do companheiro) e práticas de interação que conjugam a oposição e a cooperação (o movimento do praticante

sofre interferência – e interfere – no movimento do adversário e do companheiro) (RIBAS, 2004).

Vemos como imprescindível a análise do jogo tradicional/popular com regras, pois “a regra é a ordem posta em nossos atos, uma ordem subjetiva, aquela que eu ponho, para facilitar o jogo, nos meus atos e pensamentos” (CHATEAU, 1987, p. 62). No que concerne às regras do jogo, Piaget (1994, p. 24) identifica dois fenômenos:

> A prática das regras, isto é, a maneira pela qual as crianças de diferentes idades as aplicam efetivamente e a consciência da regra, isto é, a maneira pela qual às crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório, a heteronomia ou autonomia inerente às regras do jogo.

É na ação diante da regra que está posta que o aluno pode tomar suas decisões oriundas das situações que acontecem no jogo. Ou seja, a regra do jogo diz o que pode e o que não pode ser possível de ser realizado. Largadera e Lavega (2008, p. 57) reforçam a importância do papel da regra no jogo:

> As regras condicionam de tal forma seu modo de ser, que todos os componentes que lhes outorgam vida no momento que são colocados em prática, relacionam-se entre eles de acordo com um modo bastante peculiar, segundo uma ordem estabelecida na convenção que antecede a sua origem. Essa especialíssima conjunção determina sua estrutura, ou seja, a maneira singular de relacionarem-se uns componentes com os outros.

Largadera e Lavega (2008) acrescentam que essa convenção do jogo mencionada é explícita mediante a regra, que é a expressão de como se deve fazer ou como convém realizar determinada ação, ou seja, o modo com que convém ou está determinada a ação. Toda convenção ou contrato lúdico implica a enumeração de uma série de regras que definem as condições em que devem se realizar.

Essa tríade regra-comunicação-ação é que favorecerá avanços cognitivos, por serem as formas mais avançadas do jogo, por se tratar de uma possibilidade de realizar as formas mais sofisticadas do jogo de regras[12] (FREIRE, 2005). Conhecendo as regras do jogo, podemos nos comunicar melhor, e isso resulta em

[12] Embasado na classificação de jogos em Piaget (1990), o professor João Batista Freire entende a categoria Jogo de Regras como uma característica do ser suficientemente socializado, que pode, portanto, compreender uma vida de relações mais amplas. Enquanto jogo, representa as coordenações sociais, as normas a que as pessoas se submetem para viver em sociedade.

novas ações com os outros jogadores, independentemente de que ele seja companheiro ou adversário.

> O jogo é, antes de tudo, um sistema de regras; esse sistema define a estrutura e o modo de funcionamento da atividade, ou seja, sua lógica interna. O estudo dos jogos motrizes consistirá, em sua grande maioria, em colocar a descoberto as consequências acarretadas por essa lógica motriz sobre as representações coletivas ligadas a cada jogo tradicional e a cada esporte (PARLEBAS, 2013, p. 13).

Isso significa que, no jogo com regra, o sujeito não age isoladamente, mas se orienta junto com outros. Esses outros não significam os demais além de mim. Entender nossa ação dentro do jogo, como o encontro com outros entes, implica percebê-lo como um modo de existir (GOMES-DA-SILVA, 2012), e existimos no jogo porque compreendemos seu funcionamento, nossas ações e as ações dos demais, numa comunicação e tomada de ação constante, principalmente nos jogos de características cooperativas e de oposição.

A partir de Chateau (1987), a regra passou a ser mais ou menos coisa social. É evidente em relação aos jogos tradicionais, mas, no jogo de competição, a regra que estabelece o obstáculo a ser vencido também é social quando o participante lança um desafio. Por meio desses jogos, a criança acaba por se submeter a uma regra exterior. Essa relação com o jogo tradicional é pertinente, considerando nossa pretensão de analisar o jogo com regra, cuja tradição é marcada por gerações. “As regras do jogo se transmitem de geração a geração e se mantêm unicamente graças ao respeito que os indivíduos têm por elas. Consiste em observar corretamente as normas do jogo, um respeito à regra” (PIAGET, 1994).

Piaget (1994), ao analisar o jogo de bola de gude, identificou três fatores que precisam ser notados por quem quer analisar simultaneamente a prática e a consciência da regra no jogo. Primeiro é que, entre as crianças de determinada geração e num território qualquer, por mais restrito que seja, nunca houve só uma maneira de jogar, mas inúmeras. “Cada criança conhece, assim, diversos jogos, e essa circunstância pode contribuir, segundo as idades, para reforçar ou enfraquecer a crença no caráter sagrado das regras” (PIAGET, 1994, p. 25). Segundo, um mesmo jogo comporta variações bastante importantes segundo o local e o tempo e difere, sob certos aspectos, de uma escola para outra. “Essas variações no tempo

ou no espaço são importantes, porque as crianças frequentemente as conhecem" (Idem, p. 25).

Sobre o jogo tradicional/popular, detentor de regras, Cervantes (2005) caracteriza-o como possível de ser modificado, precisamente pela necessidade de se adaptarem ao meio ou às circunstâncias concretas em que serão praticados. O jogo, por ter regras claras e flexíveis, ao estar integrado ao ambiente, pode ser recriado constantemente, portanto, surgem, com frequência, novas variantes. O jogo sem regras pré-estabelecidas fica aquém de tomadas de ação efetiva, a ausência de uma situação – problema, que resulta numa "falta de organização no jogo: o jogo seria desprovido de estrutura organizada, em contraposição ao pensamento sério, que é sempre regulado" (PIAGET, 1990, p. 191).

> O jogo tradicional não é apenas jogo. Quando um jogo tradicional é realizado, importa tanto o que o cerca como o jogo em si. Da própria escolha de jogadores, como as atitudes e relação dos mesmos, assim como a linguagem utilizada, tudo faz parte da encenação, sendo importante para contar e analisar o próprio jogo (CERVANTES, 2005, p. 112).

O jogo tradicional/popular é importante porque os jogos são um excelente mecanismo contra uma educação excessivamente técnica, estimulam a criatividade e permitem destacar seus valores sociomotores, independentemente do jogador que atua. O mais interessante é a ação do jogador em certa situação e suas consequências para o funcionamento do jogo, que é um elemento indispensável para o desenvolvimento das aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, o jogo tradicional/popular pode funcionar como um facilitador de procedimentos, habilidades, formas de relação, valores, atitudes, formas de pensar, gestos, entre outros.

Essa multifacetude do jogo é admirável. Não se limita ao ato mecanizado e reprodutor do jogador, mas à compreensão da experiência motriz em assimilar e ressignificar os hábitos culturais no jogo. O modo como o jogador vive no tempo e no espaço do jogo é relevante, do ponto de vista da ação, pois o ser-jogador realiza-se da maneira que vive no tempo de jogo e como se posiciona em seu espaço, em que dispõe de um sistema de significação adquirido e o aplica às situações existenciais nas ações.

Segundo Gomes-da-Silva (2011), o mundo do jogo é sempre mundo vivido, e a ação é sempre um gesto com sentido/significado para quem, individual ou coletivamente, realizou-a. Assim, as relações que ocorrem no jogo são amplas, em virtude de que, em cada uma das manifestações dos jogos tradicionais/populares com regras, os jogadores interagem de variadas formas com os seus companheiros e adversários e se relacionam com o espaço e o terreno de jogo diferentemente. Além disso, cada jogo pode solicitar um objeto lúdico diferente, como bola, bastões e raquetes. Cada atividade lúdica ostenta um universo único de ações motrizes, produto da singular lógica exigida pelo jogo (RAMOS et. al, 2004).

Essa rede de interação proporciona quatro interações possíveis, em que emerge a ação motriz no jogo a partir de um estatuto sociomotriz, que deve respeitar os jogadores (LARGADERA E LAVEGA, 2008). As relações ou interações motrizes entre os participantes podem ser do tipo cooperativa, quando se estabelece uma comunicação motriz de colaboração. Também poderão acontecer relações de oposição ou antagônicas, denominadas por Parlebás (2001) de processos de contracomunicação motriz.

As relações com o espaço de jogo. Normalmente está delimitado por linhas que o limitam e condicionam, como as linhas laterais, o fundo, o centro e o gol, por que se podem passar e em que se podem pisar ou não, dependendo da circunstância do jogo e da modalidade que corresponda a um jogador de uma equipe ou de outra.

Nas relações do jogador com os objetos ou implementos que intermedeiam o enfrentamento, as regras estabelecem, com toda clareza, a forma como os jogadores têm que se relacionar com os objetos lúdicos e o modo como os jogadores deverão ajustar-se ao tempo de jogo. Existem jogos/esportes em que os participantes dispõem de determinada limitação temporal para realizar as ações de jogo.

> Conhecer o estatuto sociomotriz de todo jogo ou modalidade esportiva se converte, assim, em um procedimento básico para desvelar aspectos importantes da lógica do jogo, de sua coerência interna. Sabemos as condições com que cada participante pode jogar, visto que nem todos os jogadores podem realizar uma ação motriz da mesma forma. Cada estatuto define uma determinada maneira de atuar, de realizar um papel, função ou atividade específica (LARGADERA e LAVEGA, 2008, p. 78).

Ressalte-se, porém, que não basta conhecer as leis que regem um jogo tradicional/popular, suas características e as relações que emergem uma ação motriz. É preciso, também, agir no jogo utilizando outras formas de comunicação direta: as ações gestuais. Segundo Parlebas (2001), essas ações gestuais são chamadas de gestemas (atitudes, mímicas, gestos e comportamentos motores, que substituem a palavra, com o objetivo de transmitir uma demanda, indicação, injunção tática ou relacional) e de praxemas (leitura/interpretação das ações motrizes).

Os comportamentos do participante ganham sentido na relação com o ambiente, com seus parceiros e/ou com seus adversários. Segundo Ramos (2004), as condutas motrizes produzem um grande número de comunicações não verbais, que Parlebas considera como gestemas e praxemas, que favorecem as interpretações dos comportamentos dos sujeitos em situação de jogo. “Esse sistema de signos impõe a cada jogador decifrar códigos corporais como: pré-ações, antecipações, os sinais dos companheiros e adversários, e também os imprevistos, os índices e obstáculos que o meio físico oferece” (Idem, 2004, p. 20). Os gestemas são atos especificamente motrizes e os praxemas são representados pelos comportamentos estratégicos dos participantes do jogo.

No jogo, a criança mostra sua inteligência, sua vontade, seu traço dominante, sua personalidade, enfim. As múltiplas maneiras de jogar precisam aproximar o movimento no jogo por meio de um relato do espaço, do tempo e do mundo ‘vividos’ no próprio jogo. Essa tendência dos gestos nos jogos ou a sucessão dos movimentos que nele acontecem localizam-se num espaço de ação, dependendo do contexto empregado.

Retomando o grande desvelador do jogo, Cândido Portinari, em sua obra *Futebol* (1958), percebemos que o ato de jogar com o outro, no jogo sociomotriz (PARLEBÁS, 2001) ou no jogo com regras (PIAGET, 1990), exige vários gestos e várias ações, numa coletividade, numa comunicação incessante. Na obra, observamos vários braços erguidos, “pedindo a bola”, pernas entreabertas, proximidade e distanciamento entre os jogadores, expressões faciais distintas, ocupação do espaço de jogo, uso da bola como objeto do jogo, inúmeros olhares na direção da bola ou do jogador, gestos de proteção e de enfrentamento. “A consciência dos gestos comunicativos é imprescindível para a comunicação

corporal” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 94). Tudo isso implica uma interação dos sujeitos no jogo, num processo acional presente.

Na pintura de Portinari (Figura 2), não encontramos apenas sujeitos, mas ações, gestos, objeto, espaço. As relações não se dão individualmente, mas coletivamente, na presença do outro durante o jogo, e culminam numa zona de comunicação. Gomes-da-Silva (2011, p. 95) entende a zona de comunicação como uma substituição à rede de comunicação, “pois a rede diz respeito aos sujeitos que estão envolvidos diretamente na ação de comunicar, enquanto zona é mais abrangente, envolve os sujeitos, os espaços, os objetos e o tempo do ato comunicativo”.



(Fig. 2). Portinari. *Futebol* - Pintura a óleo sobre madeira. 65x80cm (1958). Fonte da imagem: http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/1085. Acesso em: 14 de Maio de 2013.

> Com isso estamos afirmando que os brincantes ao se comunicarem corporalmente durante o jogo, participam de uma mesma experiência, compartilham a mesma visão de mundo, mesmo com aqueles que se apresentam como adversários. Nas práticas motoras, os jogadores participam de um mesmo circuito de comunicação e se envolvem num vínculo de convivência. E esse vínculo implica os sujeitos naquilo que gesticulam entre si, os seus movimentos não estão apenas dentro do jogo, mas pertencem ao jogo e constituem o jogo (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 97).

Por que os jogadores utilizam certa ação com frequência, e não, outras, em função dos objetivos do jogador ou dos jogadores? Por que permanecem com os

mesmos hábitos motrizes? Piaget (1978) refere que o jogador contrai hábitos, ou seja, chega à prática de regularidades espontâneas (atirar do mesmo lugar, à mesma distância). Mas, além da regularidade, há, na regra, uma ideia de obrigação. É como se o jogador dispusesse do conhecimento das regras do jogo e realizasse as ações repetidamente porque o jogo as exige.

Mas a criança precisa entrar em contato com outras ações, habituar-se a considerar o outro como partícipe do jogo em jogos de cooperação-oposição e o quanto suas ações culminam na evolução da compreensão e da aprendizagem ou não do grupo durante os jogos. O jogo tradicional/popular com regras é atividade de grupo (CHATEAU, 1987, p. 126). Para isso, os movimentos dos jogadores, previsíveis ou não, prestam-se à possibilidade de desvelar seu ser para si mesmo e para o outro. É possível compreender-se e compreender o outro nos movimentos realizados nos jogos tradicionais/populares (GOMES-DA-SILVA, 2012). Portanto, sugere-se que os jogadores interpretem (HERNANDEZ MORENO e RODRIGUEZ RIBAS, 2004) essas informações gestuais e ações motrizes de si mesmos e dos outros para um raciocínio prévio nas tomadas de decisão e na sequência das ações durante os jogos.

Esse entendimento do jogo tradicional/popular, no contexto escolar, é de imensurável conhecimento. Cervantes (2005) enumera vários conhecimentos conceituais possíveis, como o conhecimento das possibilidades e das limitações no jogo; de diferentes formas de comunicação e relação por meio dos jogos tradicionais e a identificação e interiorização das regras do jogo. No tocante ao contexto procedimental, podem-se experimentar jogos tradicionais em diferentes ambientes de aprendizagem e jogos com diferentes regras, papéis e variantes, assim como a prática de diferentes estratégias de jogo.

1.3 **DO PROBLEMA AO ENTORNO METODOLÓGICO**

> *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 para um caminho que nunca trilhou. O grande jogador nunca repete caminhos (FREIRE, 2002, p. 99).*

Após a teorização do jogo tradicional/popular com regras, partimos em direção aos pressupostos da pesquisa. Já explicamos nosso interesse em analisar o jogo a partir das interações existentes nos respectivos jogos e os avanços cognitivos nas tomadas de decisão. Isso implica uma mudança de hábitos e a criação de novas ações em detrimento do modo repetitivo durante o jogo. Os gestos que são utilizados e as ações táticas permitem que os jogadores se sobressaiam diante das situações-problema.

Segundo Murcia e García (2005),

> é preciso variar as condições de prática, provocando novos parâmetros de resposta, conseguindo que mediante certas variações o sujeito tenha que adaptar sua resposta e estabelecer novos parâmetros (velocidade, trajetória, força, etc). Assim, a prática variável supõe que as crianças empreguem seus recursos de processamento da informação para: reconhecer as diferentes variações da tarefa em termos de semelhanças ou diferença com o previamente praticado; decidir sobre o plano motor a ser executado, especificando seus parâmetros concretos em cada situação e avaliar as consequências e os efeitos de sua ação.

Buscamos essa lógica do jogo. Buscar o sentido da escolha de uma ação em detrimento da outra é “mais do que se preocupar com explicações causais, mas captar a lógica interna do movimento em sua significação externa” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 148).

Dialogando com os conhecimentos praxiológicos, compreender essas ações motrizes significa compreender os processos de adaptação das condutas motrizes a uma situação motriz. Cada situação motriz se compõe, portanto, de um sistema de ações motrizes, que propõem a antecipação das ações e a criatividade de novas formas de agir (MORENO e RIBAS, 2004).

Nas definições de novos termos de Parlebas, muitas vezes, confunde-se ação motriz com conduta motriz (RIBAS, 2002). Enquanto a ação motriz é a unidade básica de análise, propriedade emergente que caracteriza os sistemas praxiológicos, portadores de uma relação estrutural que determina uma lógica interna singular para cada jogo ou situação motriz dada, a conduta motriz sempre está associada à singularidade de um protagonista da ação determinada (GRUPO DE ESTUDOS PRAXIOLÓGICOS APUD RIBAS, 2002).

> Embora a noção de conduta refere-se ao resultado visível de que emerge a partir de qualquer situacão práxica, o conceito de conduta centra-se na pessoa se move, em suas decisões motrizes, suas respostas emocionais, sua noção de risco, suas estratégias corporais; a interpretação que faz a partir das condutas dos outros participantes e os meios de comunicação. [...] Mas também a partir da experiência pessoal que o acompanha (alegrias, medos, percepções). Em suma, é um verdadeiro reflexo da maneira de ser e sentir a vida da pessoa que age (LAVEGA, 2004, p. 164)

Já a situação motriz é um conjunto de elementos objetivos e subjetivos que caracterizam a ação motriz de uma ou várias pessoas que, em um meio físico, realizam uma tarefa (PARLEBAS, 1999). É se ajustar à situação existente, interagindo com o meio, com os jogadores e com os implementos, aumentando as chances de aprendizagem e de atos inteligentes.

Para Neira (2010), uma vez estabelecida a necessidade do jogador de agir para encontrar a solução do problema, ele passa a viver as possíveis contradições entre os esquemas de que dispõe e os efetivamente necessários para realizar a ação, porque “o jogador se preocupa certamente com o resultado de sua ação” (PIAGET, 1990, p. 189).

É com essa preocupação que entendemos que o jogador possa pensar em suas ações a partir da compreensão da lógica interna do jogo, buscando soluções inteligentes. Mas, para isso, é preciso desenvolver essa questão, e não, apenas, repetir o que todos já perceberam e identificaram em um jogo, durante o qual as crianças precisam produzir soluções criativas e originais adequadas às características do mesmo para que ele não se reduza às ações técnicas do jogo tradicional/popular. Isso, no entanto, não resolve o problema, segundo Freire (2002). Falta algo, falta uma consciência da tomada da própria ação durante o jogo, que é por onde devem passar as ações.

Diante do exposto e da originalidade da pesquisa que intencionamos desenvolver no processo de novas aprendizagens dos alunos vividos nos jogos tradicionais/populares nas aulas de Educação Física escolar, tivemos a seguinte questão-problema como foco de investigação: ***Quais as aprendizagens interativas e cognitivas que ocorrem nos jogos tradicionais/populares de cooperação-oposição vividos nas aulas de Educação Física Escolar?***

Tendo em vista nossa problemática original e a busca por uma análise minuciosa das ações no jogo tradicional/popular, o objetivo geral desta pesquisa é

de analisar as aprendizagens interativas e cognitivas dos alunos de uma escola pública durante os jogos tradicionais/populares (Baleado/Barra-Bandeira) de cooperação-oposição vividos nas aulas de educação física. Para a concretude desse objetivo mais amplo, objetivamos especificamente: (a) descrever as relações gestuais dos alunos quanto à utilização do espaço e dos implementos que intermedeiam o funcionamento dos jogos; (b) descrever as tomadas de decisão dos alunos nas ações durante os jogos em termos de situações táticas e (c) identificar as aprendizagens no tocante às interações comunicativas (cooperação) e contracomunicativas (oposição) realizadas pelos alunos durante os jogos;

PARTE 2

A linguagem é o suporte indispensável do estudo científico, que gera um vocabulário que pretenderia estar em consonância com seus procedimentos de observação, controle e reprodução dos feitos. [...] A ausência de linguagem revela a ausência de procedimentos de investigação. Portanto, sem linguagem, não existe nem projeto científico nem descobrimento: torna-se necessário identificar o problema isolado, caracterizá-lo e situá-lo em seu campo de referência. [...] Daqui a necessidade de criar os novos conceitos necessários para uma análise original e profunda das situações motrizes (PARLEBÁS, 2008, p.25).

2 METODOLOGIA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa é direta, de caráter descritivo e analítico, com abordagem qualitativa dos dados na perspectiva etnográfica e participante. “A pesquisa direta caracteriza-se pela busca de dados diretamente da fonte, possibilitando conhecer a realidade na prática.” (MATTOS; ROSSETO JR; BLECHER, 2008, p.33). O uso do método qualitativo em nossa pesquisa justifica-se pela grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (WELLER; PFAFF, 2011).

Já o estudo etnográfico é compreendido pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos (MATTOS; ROSSETO JR; BLECHER, 2008). O estudo etnográfico contribuiu para nossa investigação. Durante determinado tempo, observamos as ações e os hábitos dos alunos durante a vivência dos jogos tradicionais/populares de cooperação-oposição, descrevendo suas ações nas relações com outros jogadores, com o espaço de jogo e os objetos utilizados na prática.

Optamos pela pesquisa participante, com o objetivo de compreender bem mais a realidade do jogo na escola e mudá-la (ANTERIO, 2011). Segundo Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante está comprometida com ações orientadas para mudanças a partir dos objetivos e das necessidades que culminam da análise sobre a ação. Como o jogo tradicional/popular com regras, com base nos ideais piagetianos, caracteriza-se pela presença de vários envolvidos e na perspectiva parlebasiana - um jogo sociomotriz - é necessário acompanhar diretamente e suscitar novos elementos para as tomadas de decisão dos alunos, compreendendo seus costumes e gestos empregados durante o ato de jogar.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram 12 alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental II, matriculados e com frequência regular nas aulas de educação física, na Escola Municipal Augusto dos Anjos, localizada no Bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa - Paraíba. Os alunos foram escolhidos através de um sorteio de forma aleatória, independentemente do sexo, da raça ou de qualquer motivo de exclusão. Todos os sorteados (quatro meninas e oito meninos) tiveram acesso ao conteúdo da pesquisa e tiveram a liberdade de decidir participar ou não do estudo em questão (Carta de Assentimento – Anexo 3).

Decidimos pelo sorteio aleatório, em virtude da grande adesão da turma para participar da pesquisa. Porém, decidimos pelo recorte de 12 alunos, seguindo a orientação e o questionamento dos professores examinadores no tocante à dificuldade de observar e descrever as ações e os gestos. Como ocorrem diversas ações simultâneas entre companheiros e adversários, numa interação de cooperação-oposição, seria impossível atentar para todos nos jogos.

Essa escola foi escolhida por ter um local adequado para a prática do jogo nas aulas de Educação Física e por ser disponibilizado e favorecido o acesso à pesquisa (Carta de Anuência – anexo 1) pela gestora do estabelecimento. Além disso, as aulas de Educação Física acontecem numa perspectiva da pedagogização do jogo tradicional/popular, com o professor colaborador, problematizando-os através de variações em seu funcionamento, tanto no número de jogadores quanto no espaço de jogo e nos objetos utilizados.

Optamos pela turma do 7º ano por atender a nossa investigação, ou seja, analisar as aprendizagens interativas e cognitivas durante o funcionamento dos jogos tradicionais/populares e pelo fato de a faixa etária da turma de crianças (11-12 anos) favorecer a compreensão do jogo.

Segundo Chateau (1987), a partir dos 10 anos, aproximadamente, desenvolvem-se os jogos do grupo organizado, os jogos tradicionais, que nascem dos precedentes. Piaget (1994) explica que as crianças de onze a treze anos conhecem bem as variantes dos jogos com regras e, geralmente, combinam, antes ou durante o jogo, a escolha de um processo e excluem os demais.

A pesquisa ficaria impossibilitada e sem viabilidade, caso decidíssemos por uma faixa etária menor, em que a fantasia, a imaginação e o egocentrismo estão em

evidência. Não estamos discriminando a relevância dos jogos simbólicos, de exercício e de construção, pois são extremamente relevantes, mas não fazem parte do nosso objeto de investigação, porquanto enxergamos os jogos com regras uma forma mais avançada de atuação dentro do jogo.

Nessa perspectiva, escolhemos dois jogos tradicionais/populares: barra-bandeira e baleado. A escolha se justifica pelo fato de serem jogos de interação de cooperação-oposição, com significado cultural e que resistem à tecnologização do jogo (RAMOS, 2003). Segundo Parlebás (2001), o jogo tradicional não é institucionalizado. Não há um órgão característico que determine suas regras, porquanto pode haver variações em seu funcionamento. Corroborando isso, Chateau (1987, p. 50) diz que “muitos dos jogos tradicionais não comportam um número perfeitamente determinado de participantes”.

> Segundo o próprio Parlebas, os jogos tradicionais são o âmbito menos conhecido porque suas regras estão configuradas em função de uma realidade e cultura. Não são padronizadas para todo o mundo, como é o caso dos esportes, ou seja, em cada realidade encontramos formas diferentes de organizar o jogo, mesmo os mais conhecidos, como os já citados rouba-bandeira e queimada (RIBAS, 2002, p. 96).

A outra razão da escolha foi a permanência de uma ótica reducionista do potencial educativo desses dois jogos e de sua pormenorização a uma execução recreativa e de entretenimento, os quais podem ser subutilizados nas aulas de educação física. Acreditamos no valor interativo e cognitivo da prática desses dois jogos, por sua tradição cultural de movimento. Não são jogos excludentes, porquanto detêm um forte apelo emocional que levam a diversos modos de comunicação diante da pluralidade de ações possíveis de serem realizadas durante o funcionamento do jogo.

O baleado e o barra-bandeira podem ser jogos simples no seu funcionamento, concomitantemente, podem se tornar complexos, mas com significado cultural e que estão presentes no cotidiano escolar e fora dele, resistindo à demanda cada vez maior da tecnologização do jogo. Sobre isso, Marin et. al (2012, p.74) nos alertam para tal problema:

> Os ventos da mundialização provocam mudanças substanciais no contexto dos jogos tradicionais. As mudanças tecnológicas e

> culturais pelo qual passa o conjunto das sociedades tendem a provocar o abandono de costumes antigos e a substituir práticas do passado por novos comportamentos.

Com vistas à aprendizagem de novas condutas gestuais, estratégicas e existenciais dos educandos, concordamos com Ribas (2002), quando enuncia que temos a necessidade de estudar de maneira aprofundada os jogos tradicionais/populares. Assim, reforçamos a simplicidade de jogar, mas, sobretudo, a complexidade das ações envolvidas, o que torna um vasto campo de investigação.

2.3 INSTRUMENTOS E TÉCNICA DE COLETA DOS DADOS

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o diário de campo e os planos de imagem. As observações eram anotadas após as aulas e filmagens em um caderno embasado pelos indicadores de observação (Quadro 3, vide p.65). Para captar as imagens durante os jogos, utilizamos duas câmeras semiprofissionais Nikon Coolpix P510, em dois ângulos: um, para captar o plano geral, em que priorizamos o campo onde acontecia o jogo e outro mais próximo, com plano mais fechado, específico, captando detalhes (olhares, acenos, falas, deslocamentos, direções) dos brincantes com vistas à análise interativa e criativa.

As filmagens duravam 25 minutos para cada aula de 45 minutos (10 para o deslocamento da saída e a volta para a sala de aula; cinco, no início, para explicar os objetivos e a atividade da aula, e cinco, no final, para avaliar a aula). Foram 10 aulas observadas por meio de filmagens - cinco para Barra-Bandeira e cinco para o Baleado. A quantidade de aulas foi definida a priori, por acreditarmos que esse número seria suficiente, mas entendíamos a possibilidade de ampliá-la, caso necessário, o que não foi o caso. Assim, quando não surgiram mais novidades de ações e o nível de motivação e envolvimento dos alunos despertaram para novas atividades, a quantidade tornou-se, a priori, suficiente para a coleta de informações para análise.

Mesmo com duas filmadoras disponíveis para captar as imagens, percebemos a relevância de mais recursos para a coleta. Sentimos a necessidade de melhorar o aparelhamento para otimizar as imagens, porquanto tínhamos que deixar uma câmera filmando enquanto estávamos com outra em outro local do ginásio. Porém, não pudemos captar todas as ações porque a angulação das

filmadoras não contemplou todo o espaço de jogo. Procuramos minimizar essa limitação caminhando pelo campo de jogo (filmando), tentando abarcar o maior tempo e detalhes de cenas, ações, gestos e estratégias.

Utilizamos a técnica da observação direta e participante devido a nossa participação como pesquisador junto com o professor colaborador e os alunos. Ela se caracteriza pelo intuito do pesquisador de analisar, avaliar e examinar as relações sociais e/ou interações entre pessoas de determinado grupo, comunidade ou sociedade cultural, econômica e profissional (MATTOS, ROSSETO JR; BLECHER, 2008).

A coleta dos dados, que foi feita nos meses de julho e de agosto, teve alguns problemas, pois o país vivia sob uma forte mobilização de ações reivindicatórias de estudantes em relação aos rumos que o Governo Federal estava dando à população. Como as manifestações ocorriam sempre nas quintas-feiras, colidiam com os dias de coleta. Nesses casos, era preciso adiar e/ou cancelar as observações.

Aproximamo-nos da técnica da observação com a intenção de analisar as aprendizagens por meio das relações interativas entre os jogadores e os avanços cognitivos pela tomada de decisão. Coletamos os dados com duas formas de observação - direta e participante - na perspectiva de nos colocarmos na posição e no nível dos sujeitos observados e investigar os interesses, os hábitos, as relações sociais entre os jogadores e as rotinas de ações dentro do jogo.

Abordamos também a técnica do Grupo Dialogal, que consiste em coletar falas dos alunos, no início, durante ou no final da aula, na presença do pesquisador e do professor colaborador. Eles relataram suas ações, as escolhas, as repetições, as criações e as inovações no jogo, bem como as dificuldades encontradas para resolver uma situação-problema e as relações com outros jogadores, como meio inserido e com os objetos utilizados.

Sempre que iniciávamos as aulas, indagávamos os alunos sobre o jogo da aula anterior, o que dera certo e o que era preciso melhorar. Sempre reuníamos os dozes alunos, que eram divididos em dois grupos de seis. Ou seja, uma reunião entre companheiros e adversários, e outra apenas com os companheiros.

A intenção era de que o Grupo Dialogal problematizasse (BEZERRA, 2012) as ações dos jogadores a fim de buscar novas ações. Alguns jogam de uma forma, outros, de outra. Então, como se deve fazer para mudar os hábitos? Nesse

momento, podemos discutir um instante e, logo em seguida, chegar a um acordo dentro do jogo.

Muitas discussões ocorriam durante os jogos, muitos interesses em um mesmo espaço que necessitavam de uma colaboração, tanto para objetivar ações cooperativas quanto ações contracomunicativas, independentemente dos companheiros e dos adversários presentes, principalmente quando os jogos sofriam variações. Na relação com o jogador, com o espaço e com o objeto, novos modos de agir no jogo eram solicitados.

Com isso, os aprendizes têm a oportunidade de manter contato com um mundo de ações diferentes, que devem ser ajustadas e adaptadas às demandas das numerosas e variadas situações do jogo. E, em função das demandas de situação, o participante deve antecipar-se e tomar as melhores decisões possíveis no jogo para que o jogador compreenda realmente o que está fazendo (MURCIA; GARCÍA, 2005).

Nossa ideia era de que os alunos tivessem a capacidade de discernir no jogo, o que só é possível através de ações mediante as situações-problema. A criança é exposta a um jogo tradicional/popular com regras, em que surgem problemas, mas sob a mediação e o controle do educador.

2.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Nossa pesquisa tem um arcabouço teórico consistente para a análise do jogo tradicional/popular. Os dados coletados foram analisados por meio da praxiologia motriz de Pierre Parlebás (2001), em situações de cooperação-oposição, e dos gestemas e praxemas. Nesse caso, a teoria praxiológica vai ajudar a analisar os jogos tradicionais/populares como um jogo sociomotriz, em que as ações e decisões de cada jogador ganham mais sentido na relação com o outro praticante, seja parceiro ou adversário.

Entendemos que a maioria das situações motrizes se apoia na tomada de decisão, na leitura (decodificação) dos demais participantes e na antecipação das ações dos demais. Isso significa que podemos pensar o que o outro pensa e nos antecipar às suas antecipações (LAVEGA, 2008). Pela Praxiologia Motriz, analisamos os dois jogos e as interações dos jogadores, nos aspectos do sistema de pontuação e nos papéis ou funções dos personagens dos jogos.

Outra base de análise dos dados foi a analítico-existencial do movimento, classificada por Gomes-da-Silva (2001). Nessa análise, o movimento é entendido como comunicação. O movimento dentro do jogo, qualquer que seja, é essencialmente movimento-comunicativo porque acontece no mundo do jogo junto com os outros. Ele classifica o modo de ser do movimento em deficiente, indiferente e primordial. O modo de ser do movimento deficiente se caracteriza pela comunicação sem a presença do outro. O do movimento indiferente tem a particularidade de ser aquele em que o outro não se sente tocado. Por fim, o modo de ser do movimento primordial é quando o outro é percebido como presença para a pessoa que se move.

O modo de ser do movimento primordial pode ser de dois tipos: substitutivo, movimento padronizado, repetido; ou movimento de anteposição, resposta não padronizada do movimento. Isso significa que a analítica-existencial aborda cada movimento em sua situação, procurando entendê-lo em sua espacialidade, em seu espaço circundante. O movimento é sempre o movimento da pessoa que ocupa o espaço e se encontra com seu entorno (GOMES-DA-SILVA, 2012).

Por meio da cognição, analisamos o que Piaget (1990) chama de assimilação recíproca. Isso significa que, a todo instante, durante um jogo tradicional/popular, em que haja a relação de cooperação-oposição, uma ação é realizada em função da jogada do outro. Pode ser uma conduta regular, em respeito às regras do jogo, nos aspectos do tempo, do espaço e da pontuação, assim como uma ação transgressora, uma exorbitação do sentido de jogar. Nesses casos, é preciso ter alguns pré-requisitos, como habilidade motora e atenção/concentração no jogo. Isso facilita o enfrentamento e a competição no jogo tradicional/popular nas mesmas condições.

No cômputo geral, operacionalizando tudo isso, somam-se, ainda, outros elementos relevantes, como a compreensão das regras do jogo no modo simbólico da memória das ações; a realização de antecipações, uma forma abstrata de agir, decodificando a ação do outro e, por fim, a aquisição de condutas estratégicas (aprendizagem cognitiva), a fim de errar menos durante o funcionamento do jogo.

A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 3) para descrever e detalhar minuciosamente nossas teorias de análise dos dados, tentando explicitar as aprendizagens interativas e cognitivas. São indicadores existenciais, praxiológicos e

cognitivos que fundamentaram a discussão dos resultados e nortearam os passos e, com certeza, ajudarão em estudos posteriores.

Devido ao modo de agir dos jogadores nos jogos, através de uma lógica interna, são possíveis os avanços cognitivos. Porém, Sempre fomos questionados a respeito da presença da cognição no estudo: “Ainda não foi vista a cognição na pesquisa!”. “Não seria melhor ficar apenas no âmbito da interação?” Essas foram questões importantes, necessárias e decisivas para que pudéssemos rever, estudar e perceber que a interação e a cognição andam de mãos dadas, são interdependentes. Faltava clareza e mais profundidade dessa união no estudo.

Quadro 3 – Categorias referentes à interação e à cognição - Sousa Cruz e Gomes-da-Silva (2013)

<table>
<tr><th>CATEGORIAS</th><th colspan="2">INDICADORES EXISTENCIAIS, PRAXIOLÓGICOS E COGNITIVOS</th></tr>
<tr><td>MODO DEFICIENTE</td><td colspan="2">Comunicação com o meio e implementos sem a existência de outro semelhante</td></tr>
<tr><td>MODO INDIFERENTE</td><td colspan="2">Comunicação com o meio e implementos com a existência de outro, mas é indiferente; não se sente tocado, e apesar de estar ali, não lhe é dado comunicação.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">MODO PRIMORDIAL
Comunicação com o meio e com a presença do outro; dois modos de estar com os outros;
Aprende a conviver no coletivo:
- Modo simbólico: compreensão da regra, aceitação dos códigos reguladores (tempo, espaço, pontuação); não transgressão
- Modo operatório: decisão, decodificação, antecipação.</td><td rowspan="4">MOVIMENTO
SUBSTITUTIVO
Movimento padronizado, dependente, automatizado culturalmente e repetitivo

MOVIMENTO DE ANTEPOSIÇÃO
Resposta não padronizada, consciência das limitações e possibilidades, criativo/inventivo.</td><td>Compreensão da regra: memória, aceitação dos códigos reguladores (tempo, espaço, pontuação)</td></tr>
<tr><td>Tomada de decisão: ter condutas estratégicas, errar menos</td></tr>
<tr><td>Decodificação: leitura gestual, atenção</td></tr>
<tr><td>Antecipação: capacidade de abstração e de concentração.</td></tr>
</table>

2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Encontra-se nos anexos a Carta de Anuência com a permissão da Direção da escola para o uso do espaço e investigação dos doze alunos da turma do 7º Ano juntamente com a liberação do professor colaborador no estudo. Em Anexo 2, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue em mãos e anexado na agenda dos alunos para que seus respectivos responsáveis pudessem estar cientes dos objetivos do estudo e da ausência de riscos e ônus para os participantes, com todos os registros filmográficos mantidos em absoluto sigilo, bem como o Termo de Assentimento, em que os alunos estiveram cientes de sua participação e livre decisão para continuar ou não na mesma. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, na Plataforma Brasil e autorizada pelo parecer n. 708.172.

PARTE 3

Melhor se cuidar
No campo do adversário
É bom jogar com muita calma
Procurando pela brecha

Pra poder ganhar
Acalma a bola, rola a bola, trata a bola
Limpa a bola que é preciso faturar
E esse jogo tá um osso
É um angu que tem caroço

É preciso desembolar
E se por baixo não tá dando
É melhor tentar por cima[13]

(Gonzaguinha)

[13] Trecho da música “Geraldinos e Arquibaldos” de autoria do compositor e cantor Gonzaguinha, pertencente ao álbum **Plano de vôo** (1975), do mesmo autor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Afinal quem é a peça?
Quem é o jogador?
Quem perdeu a sua chance?
Qual foi o lance vencedor?[14]
(Humberto Gessinger)

Aproximamos do nosso objeto de estudo com a análise sugerida. Descrevemos os dois jogos escolhidos a fim de estreitar as observações analíticas das ações no jogo. A partir do contexto de uma lógica externa (RAMOS, 2004), pudemos adiantar nossa pretensão investigativa, pois, em conversas anteriores com o professor colaborador sobre as características da turma, os hábitos nos intervalos e práticas nas ruas, o pesquisador foi revelado sobre a existência desses dois jogos na turma do 7º Ano, nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Augusto dos Anjos e menos nas ruas, em face da violência na região circunvizinha e o medo dos pais de deixarem os filhos muito tempo fora de casa.

Com isso nos aproximamos da sugestão de Ribas (2002), o qual se refere ao detalhamento da lógica externa, tais como: projeto da escola, material e espaço disponível, concepção de mundo do professor e do aluno para discussão com o grupo da proposta investigativa. Obviamente que levamos em consideração, mas não abarcamos todos esses itens na nossa pesquisa pela indisponibilidade de tempo e de enfoque.

Apresentaremos as características dos dois jogos, diversidade de nomenclaturas, possibilidades de funcionamento, distribuição dos jogadores no espaço, manuseio dos objetos utilizados e ilustrações do possível cenário de jogo.

Em seguida, discutiremos os resultados a partir da lógica interna de ambos os jogos, as diversas interações de cooperação-oposição, o modo existencial de agir dos jogadores e os avanços cognitivos nas tomadas de decisão, possibilitando novas e complexas aprendizagens dos alunos nos jogos vividos nas aulas de Educação Física na escola.

[14] Trecho da música “Milonga do Xeque-Mate”, de autoria do artista, letrista e cantor Humberto Gessinger, (líder do ex-grupo de rock Engenheiros do Hawaii, oriundo na segunda metade da década de 1980, no estado do Rio Grande do Sul) parte do repertório do recente álbum **Insular** (2013).

3.1 Perfil e características iniciais do Baleado e Barra-Bandeira

Segundo Santos (2012), a versão mais aceita sobre a origem da Bola-Queimada (também chamada de caçador, baleado, mata-mata, queima, barra bola, cemitério, mata-soldado, queimado, queimada, carimba e carimbador), é referente ao treinamento do exército do rei Papus[15], preparados para lutar contra a invasão dos bárbaros na Papônia, que se localizava no norte da Europa Meridional.

O jogo de Queimada (ou Baleado, dependendo da região e do grupo), em sua forma tradicional, é praticado em lugares amplos, ou seja, em espaços onde seja permitido aos jogadores um deslocamento com arremesso e a corrida para a fuga, no momento em que uma equipe não detém a bola de jogo.

São formadas duas equipes. Cada equipe fica localizada em lados opostos, buscando “queimar” ou “balear” com a bola um jogador da equipe adversária e se proteger, fugindo, se desviando da bola, no momento em que o time adversário o possui (Figura 3). O jogo acaba quando todos os participantes de uma equipe forem “queimados” e levados para o “mofo”, lugar onde ficam os jogadores “queimados”, à espera de combinações com jogadores da mesma equipe para voltar ao campo de jogo.

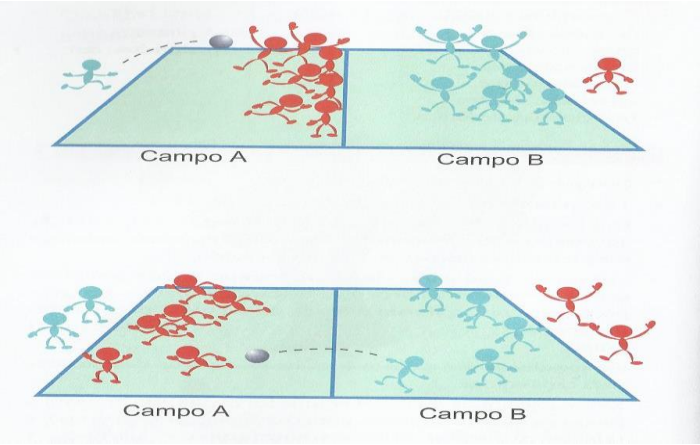


Figura 3. Baleado. Almeida (2007)

Nesse espaço especificamente organizado, o jogo se desencadeia com suas linhas traçadas: a de fundo, a lateral e a linha central para divisão das equipes, tal qual o campo de voleibol (RAMOS, 2004). O objetivo do jogo é golpear a bola no

[15] Uma das atividades deste treinamento eram os arremessos de bolas de fogo. Seria esse reino o único que não foi tomado pelos bárbaros. A partir dessa conquista, iniciou-se uma comemoração anual, cuja programação contemplava um festival de queimada, em que os homens podiam relembrar seus feitos.

oponente. Essa ação acontece por meio de um arremesso ou lançamento de bola, fazendo com que este toque no jogador oponente, que cai em seguida no chão. Ao ser golpeado (“baleado”) pela bola, o jogador deve se dirigir à reserva (morto, cemitério ou mofo) que fica no final da quadra da equipe adversária. Ganha a equipe que conseguir acertar com a bola, mais jogadores adversários (SANTOS, 2012).

Como exemplo, retomamos à figura 3. A equipe vermelha no Campo A tentando interceptar a bola do jogador da equipe azul que encontra-se na área do mofo. Em seguida, a equipe azul, localizada no Campo B, tenta acertar os jogadores da equipe vermelha. Torna-se uma relação concomitante entre companheiros e adversários, ora acertando, ora combinando, ora livrando-se do ataque.

Também conhecido como Bandeirinha, Pique-Bandeira ou Rouba-Bandeira (RAMOS, 2003), o Barra-Bandeira também é um jogo em que há a presença de companheiros e adversários. É bem aceito com suas regras e leis de funcionamento a serem seguidas (BUSSO e DAOLIO, 2011), realizando-se num espaço retangular dividido por uma linha central. Os jogadores devem ser distribuídos em duas equipes opostas (Figura 4). O mediador coloca duas bandeiras, ou qualquer objeto que a represente, sendo semelhantes na forma e peso.

O jogo finaliza-se quando um jogador atravessa o campo adversário, toma a bandeira do “inimigo” e volta para o seu campo de origem, sem ser pego. Caso um jogador seja pego, ele deverá ficar “congelado” no local onde foi tocado, até que seja “descongelado” por um companheiro de sua equipe (RAMOS, 2003). Isso se justifica por ser um jogo de invasão (oposição) e de proteção (cooperação), ou seja, um jogo em que está presente a relação de companheiros e adversários, com possibilidades de desdobramentos de interações criativas.

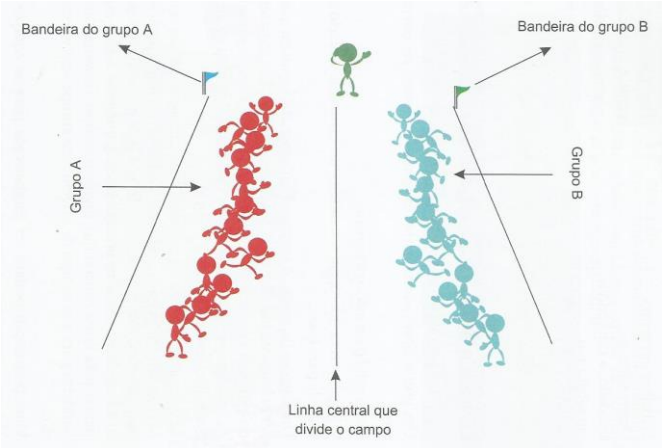


Figura 4. Barra-bandeira. Almeida (2007)

Na figura 4, a equipe vermelha, bem como a equipe azul, tem suas respectivas bandeiras no fundo de cada campo correspondente. Ambas equipes tentam invadir para buscar a bandeira adversária, ao mesmo tempo que protegem a sua. Faz-se necessário decidir quem protege e quem passa para buscar a bandeira.

Depois da caracterização do perfil dos jogos tradicionais/populares, trataremos em seguida de uma combinação triádica relevante e desveladora para o funcionamento dos jogos, assim como, imprescindível para as ações dos jogadores.

3.2 Pontuação, funções e tempo: desvelando o funcionamento dos jogos e ações dos jogadores

Cada jogo observado possui afinidades e diferenças entre si. Aproximam-se, inicialmente, pela riqueza cultural de sua existência, permanecendo presente até hoje. Mas, também unem-se por serem atividades sociomotrizes que englobam dois tipos de interação: companheiro e adversário, pela lógica interna; e indiferente e primordial, pelo modo existencial.

Diferem-se entre si no tocante ao objetivo principal. No baleado, almeja-se acertar todos para serem levados ao mofo. Cada equipe separada por uma linha central e por linhas no fundo. Já no Barra-Bandeira, busca-se uma invasão do campo adversário, mesmo com as mesmas linhas do centro e do fundo. Campos semelhantes, interações idênticas, mas, funcionamento e funções diferentes. Um jogo objetiva acertar o outro humano (adversário). Outro jogo objetiva passar para buscar e trazer um não-humano (bandeira). “Logo, as informações são padrões para todas as ações. Pode-se aproveitar a estrutura de uma para chegar à outra, evidenciando, as diferenças e variantes” (RIBAS, 2002, p. 99).

Assim, os processos de comunicação e contracomunicação acontecem concomitantemente, levando a uma interação mais complexa de leitura e tomada de decisão, porque agora, devem estar atreladas às leituras do adversário e companheiro (RIBAS, 2002). Onde estão os adversários? Onde estão os companheiros? Passo para buscar a bandeira? Combino a bola com meus companheiros no “mofo”? Retorno para defender? Protejo a bandeira? São questões que surgem a todo instante.

Diante esses questionamentos, vemos cada vez mais a importância da cognição no jogo associada à interação, ou seja, cada vez mais desvelar a lógica interna do jogo, porque as informações contidas no Baleado e Barra-Bandeira deverão estar claras para o companheiro, contrariamente deverá ser minha conduta para com o adversário, pois quanto mais veladas os dados cheguem até ele, maiores as possibilidades de sucesso da equipe.

Assim, minhas decisões podem partir da leitura gestual, da antecipação do ato alheio, da percepção do espaço de jogo, assim como da utilização do objeto para passar e/ou acertar o adversário, ao mesmo tempo, no impedimento dessas ações dos adversários. Ora, nessa complexidade de ações, para existir uma exitosa interação, necessitamos do pensar, do representar, da melhor forma de agir. Como bem nos ajuda Ribas (2002, p. 90)

> um bom jogador também deverá ser um bom artista, ou seja, representar ou encenar algo que convença os adversários, confundindo o processo de leitura do adversário, ou então, para induzir o adversário para que este tome a decisão mais conveniente.

Dessa forma, entendendo melhor a dinâmica dos jogos, os professores (colaborador e pesquisador) buscaram passar melhor as informações peculiares de forma precisa e eficaz, explicando a atividade (objetivos, funções, pontuação, tempo). Todos conheciam os jogos, porém, nem todos lembravam todas as regras dos mesmos, sendo importante o máximo de informações básicas antes de jogar, principalmente no que se referem aos espaços dos jogos, papéis dos jogadores, assim como as possibilidades de jogar de maneira menos indiferente, mais primordial, mais solidária para os companheiros, mais confusa para os adversários, compreendendo a estrutura e lógica interna dos jogos de forma mais criativa e inteligente.

Sobre a pontuação e função no jogo, recorremos a Parlebas (1996), através dos universais dos jogos. Segundo Parlebas apud Ribas (2002, p.108), “os universais dos jogos são modelos operativos que representam as estruturas básicas de funcionamento de todo jogo esportivo e que são portadores de sua lógica interna”. No caso da pontuação, temos quatro grandes classes:

▪ Sistema com marcador limite: acaba com a vitória de um que finaliza a marcação estipulada, como no Badminton. Este jogo exclui a possibilidade de um empate e termina obrigatoriamente com um ganhador.

▪ Tempo limite: tem um tempo estipulado para acontecer, independente do resultado. Por exemplo: o jogo acaba ao término da aula de Educação Física numa determinada turma de uma escola.

▪ Combinação de tempo e marcador: o jogo termina quando um jogador ou equipe obtém um ato exitoso decisivo (ex: prorrogação com morte súbita no futebol ou disputa de 7 metros no handebol) ou prolonga-se até o tempo determinado previamente (ex: lutas).

▪ Sem contabilização e memória: são jogos que terminam sem resultados, sem a designação de um vencedor. São típicas de alguns jogos tradicionais. Por exemplo: Pega-Pega.

No caso do Baleado e Barra-Bandeira, observamos nas aulas que esses jogos tradicionais/populares se enquadram na combinação de tempo e marcador: a partida acaba quando um jogador ou equipe obtém sucesso decisivo na passagem de volta com a bandeira adversária e/ou "balear" todos os adversários, levando-os para o mofo, como também ao término da aula, necessitando por fim ao jogo, independente do resultado dos mesmos.

Percebemos que nas primeiras aulas do Baleado e Barra-Bandeira, os jogos tinham uma duração bem menor (menos de um minuto), acabavam bem mais rápido. Isso possibilitou analisar que os partícipes precisavam se atentar mais nas suas ações e dos outrem. Posteriormente, os jogos tiveram maior durabilidade, muitas vezes não chegando à vitória dentro do tempo de aula. Mas isso é assunto para as páginas futuras dos próximos tópicos.

No que concerne aos papéis e funções dos jogadores envolvidos, este aspecto é estudado por Parlebas (1999), somando com nossas leituras do estudo de Ribas (2002), mediante um tipo de universal chamado de Sistema de Rol[16]. A partir desse critério, "é possível desvelar as possíveis formas de adotar róis ou papéis e as possíveis mudanças que se podem produzir entre eles" (Idem, p. 77).

[16] Parlebas identifica três grandes setores de ações: interação motriz com os outros; relação ao espaço; relação ao instrumento mediador. Para facilitar ainda mais, o autor identifica três status sociomotores: servidor, defensor e atacante. Ver o quadro exemplificando cada situação em Ribas, João Francisco Magno. **Contribuições da Praxiologia Motriz para a Educação Física Escolar**-Ensino Fundamental. Tese de Doutoramento. Unicamp, 2002.

A partir do sistema de róis, temos, através de Moreno (2000); Ribas (2002), embasados por Parlebas (1999; 2001) o entendimento de que os róis estratégicos que o jogador pode assumir são: Jogador com a bola; Jogador sem a bola da equipe que tem a posse da bola; Jogador da equipe sem a bola. Nesse caso, podemos fazer alusão ao Baleado e Barra-Bandeira como dois jogos tradicionais/populares coletivos de cooperação-oposição. Com as contribuições da Praxiologia Motriz, podemos, segundo Ribas (2002), baseado em Moreno (2000), conhecer melhor esses jogos se agregarmos o sistema de sub-róis. Assim:

> É possível conhecer todas as opções de intervenção que tem um jogador em função do rol (ou papel) que está desempenhando, denominado sub-rol. Neste elemento está implícita, em boa parte, a principal carga cognitiva e de decisão do jogo (RIBAS, 2002, p. 79).

Para cada rol, existem os seguintes sub-róis: Jogador com a bola; Jogador sem a bola da equipe com a bola e o Jogador da equipe sem a bola. Nesse caso, podemos descrever os seguintes papeis dos jogadores no Baleado e Barra-Bandeira:

● Jogador com a bola para arremessar (Baleado) / Com a bandeira adversária (Barra-Bandeira) para passar: arremessar a bola, passar com a bandeira, Combinar para balear, segurar a bandeira por mais tempo, fintar com a bola/ bandeira, ocupar espaços (campo de defesa, mofo, área da bandeira), deixar a bola cair, passar fora do campo de jogo com a bandeira, errar o arremesso.

● Jogador sem a bola para arremessar (Baleado) / Sem a bandeira adversária para passar (Barra-Bandeira) da equipe com a bola e bandeira: passar para pegar a bandeira, passar para salvar um companheiro capturado, demarcar-se, aumentar espaços, diminuir espaços, pedir a bola, receber a bola, esperar a hora de passar, passar fora do campo de jogo, ser congelado.

● Jogador da equipe sem a bola para arremessar (baleado) / Sem a bandeira adversária (Barra-Bandeira): Recuar a defesa, ocupar espaços, aumentar espaços, salvar companheiros, impedir a passagem dos adversários, interceptar a bola, desviar da bola, congelar adversários, esperar a passagem adversária, passar para buscar a bandeira.

3.3 Indicadores práticos no Baleado e no Barra-Bandeira: lógica interna, presença existencial e ação cognitiva.

3.3.1 Os hábitos iniciais dos jogadores nos jogos: arremessos precipitados no Baleado e passagens aleatórias no Barra-Bandeira

Neste primeiro momento a preocupação dos professores foi oferecer o melhor ambiente possível, um ambiente que deixasse as crianças bem à vontade. Discorrer sobre o jogar implica, necessariamente, falar do ambiente em que ele ocorre, pois o entorno é importante para as ações dos brincantes, no cuidado para que o ambiente seja previsível, fornecendo condições para que o sujeito encontre o que está disposto a criar, sendo desnecessária a tomada de decisão em função do ambiente, mas, junto com ele.

O ambiente de jogo se tornou propício para tal interação: duas equipes, diversas ações e condutas, dentro de uma situação. Foi possível perceber que o ambiente criado estava propício à brincadeira, permitindo-lhe tranquilidade necessária para que pudessem realizar suas tarefas, de perceber e relacionar-se com o outro, estabelecer contato com a realidade externa e, principalmente, constituir-se e relacionar-se com si mesmo. Nesta perspectiva, entendemos que o jogar facilita o crescimento e, portanto, a saúde, conduzindo os indivíduos aos relacionamentos grupais.

A partir das características dos jogos, visualizamos alguns hábitos iniciais interessantes nas aulas que tiveram aparições constantes nas primeiras aulas. O jogo do Baleado iniciava com a bola de posse de uma equipe, sendo decidido no par ou ímpar ou colocando a bola no meio do campo e, ao sinal do professor, corre dois jogadores de equipes opostas e tentam pegar, dando início ao jogo. A primeira ação é tentar acertar o oponente para levá-lo ao “mofo”. Nesse momento, quem acertar? Levando consideração à distância, a força ou adversário a ser acertado?

As tentativas de acertar o adversário quando de posse da bola dos companheiros, assim como a recomposição da defesa no momento que a bola encontra-se com a equipe adversária, fez com que o jogo assumisse um “duelo” de arremessos mútuos em que só, de fato, assume uma nova configuração quando um dos jogadores é baleado com a bola e desloca-se para o mofo.

Em seguida, o que mais foi observado nas ações, caracterizou-se pela busca incessante do jogador que se encontrava no “mofo” em acertar o adversário para voltar o quanto antes para seu campo inicial, porem, contudo, sem a atenção nos companheiros que se encontravam no outro espaço de jogo, à espera de uma combinação de passes para acertar outros adversários ou, até mesmo, ajudar na volta do companheiro que se localizava no “mofo”.

Já no jogo de Barra-Bandeira, geralmente, ao ter seu jogo iniciado, os jogadores de ambas as equipes tendem a passar ligeiramente para o outro campo, na tentativa de não serem pegos para chegarem até a bandeira, que pode ser implementos diversos, como uma bola, um galho, uma sandália ou qualquer objeto que simbolize uma “bandeira”. No nosso caso, utilizamos bolas de handebol de cor azul e amarela.

A posteriori, vários jogadores são pegos simultaneamente, causando uma catarse no jogo. Nesse instante, é importante que as regras do jogo estejam claras e as funções dos jogadores bem definidas. Se a lógica interna do Barra-Bandeira é passar para pegar a bandeira adversária, assim como proteger a bandeira dos companheiros, ações individuais se tornam ineficazes para um objetivo coletivo.

Não basta apenas saber passar para pegar a bandeira no jogo de Barra-Bandeira ou Balear o adversário no Baleado. “O praticante deverá conhecer os movimentos básicos para poder praticar. Entretanto, mais do que isso, terá que saber realizá-lo na hora certa” (RIBAS, 2002, p. 88).

Nas primeiras aulas os jogos duravam muito rápido como antecipamos no tópico anterior. Muita gente baleada, muitas bandeiras trazidas. Muita gente no mofo, muitos congelamentos devido passagens precipitadas. Por que isso ocorria? A preocupação dos alunos estava apenas nos aspectos do arremesso e passagem, desconsiderando outros também relevantes para um bom andamento do jogo e ações bem sucedidas, como “ler” as ações adversárias, antecipar diante uma situação e interagir com informações mais claras para os companheiros. Sobre isso esclarece Ribas (2002, p. 94):

> O processo de leitura da informação vinda do companheiro e do adversário é fundamental. O participante de modalidades com essas características deverá, constantemente, ler e interpretar as informações de seu companheiro e adversário e, por outra via, também é portador de informações. Estas deverão ser claras e legíveis para seu companheiro, e totalmente obscuras para o

> adversário. “Estar no lugar certo na hora certa” ou “conhecer os atalhos do campo” – acho que já escutamos essas expressões algumas vezes. Na interpretação praxiológica, seria o caso daquele jogador que consegue ler as informações do adversário e se posicionar da melhor forma possível, antecipando-se a seus adversários e ocupando os melhores espaços.

Como já dissemos pela Analítica-Existencial do Movimento e retomamos novamente para um diálogo interacional pela lógica interna e existencial através de Gomes-da-Silva (2012, p. 141) que “os movimentos dos homens, previsíveis ou não, se prestam à possibilidade de desvelamento do seu ser para si mesmo e para o outro. É possível compreender-me e compreender o outro nos movimentos realizados”.

Mas, o enfoque da pesquisa não é a passagem e o arremesso? Sim, sem dúvidas, para nossa análise, porém, contudo, esses aspectos não estão isolados dentro do todo do jogo, e sim, conectados com outros, como a proteção da bandeira, o salvamento do companheiro congelado, a combinação com os companheiros no “mofo”, recuo para se proteger do arremesso.

As ações dos jogadores no início predominavam a diversão, aleatoriedade, precipitação, reprodução, que para nós, fazem parte do jogo, mas não a ponto de permanecerem como um hábito imutável, sem atenção necessária para criar novas condutas, muito menos se relacionar melhor com o contexto (companheiros, adversários, espaço, objetos). Gritarias, sorrisos, reclamações, acenos, exorbitação das regras dos jogos compunham as condutas no processo inicial dos jogos.

Sobre as condutas nos jogos, Piaget (1990) discute que, embora não seja possível traçar, naturalmente, qualquer fronteira precisa, uma grande atenção e um grande esforço da acomodação, a criança reproduz em seguida as suas condutas por mero prazer, com uma mímica de sorriso ou mesmo de riso, e sem aquela expectativa dos resultados que é tão característica da reação circular que instrui.

Portanto, ao passar pelo mesmo lugar para buscar a bandeira e/ou tentar acertar o mesmo adversário independente do contexto do jogo, as ações dos jogadores assumem hábitos regulares, “contraindo hábitos, ou seja, chegando à prática de regularidades espontâneas (atirar no mesmo lugar, à mesma distância, etc)” Piaget (1990, p. 183). Nesses termos, “a aprendizagem consiste na aquisição de hábitos, e os hábitos são saberes presentes no corpo, que atuam antes mesmos

da representação intelectual, realizando a integração do espaço de ação ao espaço corporal” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 34).

Dessa forma, os alunos agiam sem uma organização funcional, muito menos lógica, mesmo de posse das informações da própria lógica interna dos respectivos jogos. A priori não combinamos antes com eles quem passaria para buscar a bandeira, proteger a bandeira, arremessar os adversários, distribuição da ocupação dos espaços de ataque e defesa e respeito às regras dos jogos. Deixamos à vontade para que usassem suas condutas e hábitos adquiridos durante a prática para que percebêssemos como agiriam e quais decisões tomariam.

> Mas o espaço expressivo não está presente apenas nos hábitos gestuais, aplicados ao espaço e a objetos incorporados, mas também na ação espontânea obtida por realizações intuitivas. Na verdade essas duas ações são complementares, há uma passagem contínua entre uma e outra [...], que faz com que o hábito seja tendente a assimilar nova significação (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 34).

Piaget (1994), nos seus estudos sobre os jogos com regras, diz que é preciso que o observador tenha o cuidado de nada sugerir: basta fingir-se ignorante, para que o jogador mencione voluntariamente qual a regra burlada, o que está acontecendo no jogo. É muito importante, nessa primeira parte, que o investigador desempenhe seu papel com ingenuidade, deixando à criança com certa sensação de superioridade. “A criança fica assim à vontade, e as informações que fornece a respeito da maneira como joga são mais convincentes” (PIAGET, 1994, p. 32).

Posteriormente, os hábitos afloraram nos alunos um interesse maior pelo jogo e no tratamento com os demais integrantes, denunciando adversários que não passavam dentro do espaço delimitado com a bandeira; jogadores que não eram baleados eram acusados de trapaça por outros. Discussões entre membros da mesma equipe sobre a qualidade de atuação das funções de alguns jogadores dentro do jogo; companheiros que não combinavam no baleado, que eram “congelados” sucessivamente durante as passagens. Corroborando com Ribas (2002), os jogadores devem estar atentos às relações estabelecidas nestas atividades, pois devemos estar atentos a elas, trocar ideias, concordar, discordar, mostrar intenções, trocar informações, sem desconsiderar, nessas relações, nossas metas e vontades.

Nessas primeiras aulas não interferimos nas ações dos alunos, até porque não foi nossa intenção, mas, mediar, suscitar novas possibilidades dentro do jogo tradicional/popular através das observações e anotações realizadas. Uma das possibilidades do conhecimento praxiológico é de favorecer que os alunos desenvolvam suas estratégias e formas de participação na atividade. Para isso, segundo Ribas (2002, p. 153), “é importante deixar clara a dinâmica da atividade, os objetivos e elementos relacionados às regras”.

Nesse aspecto cristalino do jogo, interação e cognição aproximam-se, porque não se faz necessário dizer tudo ao aluno, mas, favorecer que ele codifique as regras, decodifique os gestos para desdobramentos de tomadas de decisão exitosas, partindo da lógica de cooperação-oposição dos jogos, ou seja, desvelamento e velamento constante. Assim, Gomes-da-Silva (2012, p. 141) afirma que “os homens possibilitam a interação do movimento com o outro como desvelamento e velamento de um Eu para Outro”.

Este processo de velamento e desvelamento nas relações cooperativas e contracomunicativas ocorre dentro de um conjunto de regras de um determinado jogo e que afeta as ações dos jogadores. O cumprimento ou desvio das regras interfere nas estratégias e combinações criativas, haja vista que, segundo Piaget (1990, p. 144), “a regra de jogo não é uma simples regra inspirada na vida moral ou jurídica, etc, mas uma regra especialmente construída em função do jogo, embora possa conduzir a valores que o ultrapassam”.

Todavia, após essas observações iniciais, partimos para a inserção de novas variantes nos jogos a fim de problematizar os mesmo, principalmente no sentido de disposição de agir dos alunos, ou seja, movendo-se na criação e recriação de condutas, preenchendo significados no campo da percepção do outro humano e não humano. “Nesse procedimento qualitativo, tomaremos os gestos nos jogos como signos da comunicação dos corpos entre si e em suas relações com os espaços e com os objetos” (GOMES-DA-SILVA, 2011, p. 51).

Nesses primeiros momentos dos jogos vividos, os alunos se movimentaram se comunicando com os outros, mesmo sem os perceberem nas decisões. Corroborando com Gomes-da-Silva (2012, p. 154), “o movimento humano é essencialmente comunicativo porque se dá junto com os outros, mesmo quando os outros não lhe são perceptíveis”.

Não perceber o outro no jogo se caracteriza, pela Analítica-Existencial do Movimento, como um movimento indiferente, ou seja, um movimento em que o jogador está na presença do outro no jogo, mas não se comunica com ele. Um exemplo que ocorreu nas aulas do baleado: Um jogador estava no “mofo” e um companheiro está de posse da bola. Ele está numa situação em que o melhor a decidir é combinar com seu companheiro, ou seja, lançar a bola para que ele tenha a oportunidade de acertar um adversário e voltar ao seu campo de jogo. Porém, ele não se atenta para isso, seja por não entender a lógica interna do jogo, ou por agir sem perceber o companheiro dentro do jogo, culminado num erro de decisão, pois o adversário evitou sua tentativa de acerto com a bola e o baleou.

Todos fazem parte de uma mesma lógica interna e existencial nos jogos, mas, o que pode fazer mudar as ações e os hábitos comuns, é a percepção e entendimento do jogo. Praxiologicamente falando, é perceber o outro, muito mais do que se colocar no lugar do outro no jogo. Perceber o outro é agir perante meus companheiros e adversários. Pela Analítica-Existencial, é entender as ações nos jogos como encontro com outros entes implicando numa percepção igualitária existencial com seu mundo.

Esse mesmo “mundo” do Baleado e Barra-Bandeira é movido por interpretações que ultrapassam o ato isolado, como uma habilidade motora especializada sob a batuta de uma padronização de movimento. Transborda a significação do jogo no âmbito de seu contexto, possibilitador de aprendizagens através da aproximação da interação e cognição, facilitada pelas variações nas formas de jogar. É o que tentaremos discutir no próximo tópico.

3.3.2 Variações na forma de jogo: observação e reorganização das condutas no modo de agir em relação aos jogadores, espaço e implementos.

Após o primeiro momento, de muita observação e delimitação das funções dentro do jogo por parte dos jogadores, o Barra-Bandeira e o Baleado assumem a complexidade de uma rede social de interação nas variações das regras. Como próprio afirma Piaget (1990, p. 147) que “ao invés do símbolo, a regra supõe, necessariamente, relações sociais ou interindividuais”. Isso quer dizer da relevância da codificação das regras e decodificação dos gestos, tanto dos companheiros, como dos adversários.

Observamos que no início do jogo as passagens e as tentativas de acertar o oponente com a bola eram constantes, porém, aconteciam de modo aleatório, sem um pensar sobre a ação. Por isso mesmo, com essas passagens sem combinações prévias ou decodificação das ações adversárias para tentar “balear”, resultaram em inúmeros “congelamentos”, arremessos precipitados, face às tentativas individuais que se desdobraram em insucessos na passagem, assim como nos arremessos.

Em seguida, o jogo passa por um processo reorganizador, o jogo volta, por pouco tempo, a uma fase de observação e cautela de ambas as equipes. Primeiras conversas esboçam surgir. Era um sinal de que algo precisava mudar, as passagens necessitavam de novas estratégias, os arremessos mais combinados. Os problemas dentro do jogo precisavam de outras soluções.

Retomando a questão interativa, Parlebas (2001) suscita uma melhor compreensão do jogo sociomotriz Barra-Bandeira e Baleado a partir dos dois tipos de interação: companheiro e adversário. Os processos de comunicação e contracomunicação acontecem simultaneamente, pois os jogadores precisam agir no jogo mediante atenção nas tomadas de decisão dos companheiros e adversários, algo mais complexo. Emergem então questionamentos inerentes à prática do jogo: Passar para pegar a bandeira?Proteger a minha bandeira? Salvar meu companheiro? Congelar meu adversário? Balear o adversário mais perto ou o que está distante, porem distraído? Recuar para defesa ou enfrentar uma tentativa de ser baleado?

Diante desse cenário, os jogos ganham mais movimentação e complexidade. No Barra-Bandeira acentuam-se muitas passagens; muitos “congelamentos”; muita volta da bandeira à sua área; desafios de mãos dadas para puxar o adversário que se encontra do outro lado do campo para seu campo, congelando-o. No Baleado, muitos são acertados e se direcionam ao “mofo”, ao mesmo tempo, que quem está no “mofo” (que também pode balear) volta para seu campo de origem. A brincadeira não desaparece; as crianças se sentem motivadas desafiando e sendo desafiadas por seus adversários.

E, para manter essa motivação e desafio, inserimos algumas mudanças que levaram a uma complexidade de atos. No baleado, acrescentamos as linhas laterais do campo como partes do “mofo” além das linhas de fundo. Então, aumenta-se o espaço dos jogadores baleados, criando novas configurações de gestos e ações. No Barra-Bandeira, inserimos mais duas bandeiras, uma para cada equipe, só

finalizando o jogo após o transporte das duas bandeiras adversárias, não necessariamente, ao mesmo tempo e pelo mesmo jogador.

Segundo Santos (2012), as regras podem ser modificadas conforme a necessidade do grupo. Geralmente, os jogadores que foram golpeados pela bola vão para a reserva e, são comuns termos vários deles ociosos nessa posição. Para suprir essa e outras dificuldades, o jogo é modificado para possibilitar que o jogador tenha a oportunidade de continuar ativo na partida. Essas alterações podem ser: em relação aos próprios jogadores (onde o campo permanece na forma retangular e com dois campos) e em relação à forma de riscar o campo (três e quatro campos de jogo; em círculo; campo em diagonal, queima gigante e queima invertida).[17]

Parlebas (2001) nos ajuda a compreender esse sistema complexo no jogo tradicional/popular, pois ele compara com o esporte. Enquanto no segundo, as regras, número de jogadores e funções estão bem definidas, regidas federativamente, no primeiro, mesmo com a presença dos itens citados, tudo é muito flexível, pois, por exemplo, no Barra-Bandeira, ora quem passa para buscar a bandeira pode proteger; ora quem protege, pode salvar; quem é salvo pode passar. No Baleado, quem foi baleado vai para o “mofo”, como também pode balear para voltar e quem acertou um adversário, pode ser baleado e de deslocar para o “mofo”. Isso implica em inúmeras tomadas de decisões, que resultam numa chance perdida ou numa jogada vencida no âmbito do jogo.

As variações sugeridas e implementadas não eram de conhecimento dos alunos. A prática dos mesmos sempre foi da forma tradicional, “mofo” nos fundos, uma bandeira para cada equipe, mas, como nos alerta Piaget (1994, p. 32), “é preciso ter o cuidado de se assegurar que a regra seja realmente nova, pelo menos para a criança considerada, e não seja uma das numerosas variantes já existentes e conhecidas da própria criança”.

Nossa intenção era que os alunos jogassem com mais facilidade na interação com o outro de modo total e livre para criar novas mensagens para os companheiros e dificultando as mensagens para os adversários, interferindo o mínimo possível, mas mediando o processo de ensino-aprendizagem. Concordando com Ribas (2002, p. 153-154)

[17] Ver com mais detalhes dessas variações. In: SANTOS, Gisele Franco de Lima. Jogos Tradicionais e a Educação Física. Londrina: Eduel, 2012.

> [...] no caso da queimada, não é necessário dizer ao aluno que, quando estiver escapando do adversário, para não ser queimado, poderá se agachar, correr, muito menos prescrever uma sequencia de ações (primeiro correr, depois saltar, e, por fim, correr novamente). O professor poderá explicar a dinâmica da atividade, e os alunos vão criando e experimentando suas formas de participação, de acordo com suas possibilidades e características. Por outro lado, nada impede que o professor auxilie o aluno no processo de descoberta de informações relevantes, como: não andar em grupo no momento em que estiverem sendo queimados, estar atento à forma de lançar do adversário, ou observar os tipos de finta que cada companheiro utiliza no momento de lançar.

Dessa forma, os jogos se desdobraram num enfrentamento divertido, numa tentativa de dominar o jogo pela puxada das mãos, pelo toque para congelamento frontal e posterior (Barra-Bandeira) ou pelos olhares disfarçados e movimentos dissimuladores nos momentos de “balear”. Essas trocas gestuais dos jogadores permitem uma nova configuração interativa. Tomando como base Gomes-da-Silva (2011, p. 94)

> [...] na configuração desse circuito de comunicação somos introduzidos no domínio complexo dos sujeitos falantes, ou nas trocas gestuais dos participantes, na constituição de um em relação ao outro, na maneira de interiorizar um ao outro para aí se confundirem.

Essa configuração se dá na presença dos jogadores com outros jogadores, ocupando espaços, mediados por objetos. Ou seja, Parlebas (2001) classifica as interações como uma complexa rede de interações entre os sujeitos. Já Gomes-da-Silva (2011) prefere o termo zona de comunicação, pois acredita que a rede diz respeito apenas aos sujeitos que estão envolvidos diretamente na ação de comunicar, “enquanto zona é mais abrangente, envolve sujeitos, os espaços, os objetos e o tempo do ato comunicativo” (IDEM, p. 95).

Essa discussão entre rede e zona comunicativa é salutar para transpor as informações contidas nos jogos e as respectivas problematizações. Muitos alunos perguntados durante as intervenções sobre as variações, afirmaram serem mais difíceis, porém, gostaram da demora do término dos jogos, ocasionadas pela alteração nas regras e necessidade de novas condutas, outros hábitos nas decisões, já que “o código de regras a seguir é agora conhecido por toda a sociedade [...] e suas possíveis variações” (PIAGET, 1994, p. 34).

A dificuldade das mudanças das regras possibilitou o pensar no jogo como um fator indispensável, pois as decisões dos alunos precisavam ser combinadas e

estratégicas para ajudar seus companheiros e atrapalhar seus adversários. Discussões eram precisas e combinações solicitadas. Sobre o ponto de vista das regras, Piaget (1994) distingue quatro estágios sucessivos:

1) Puramente motor e individual: em função dos seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Estabelece, nessa ocasião, esquemas mais ou menos ritualizados, mas, permanecendo o jogo individual, ainda não se pode falar senão de regras motoras e não de regras propriamente coletivas;
2) Egocêntrico: inicia no momento e que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas. A criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar as diferentes maneiras de jogar;
3) Cooperação nascente: cada jogador procura, doravante, vencer seus vizinhos, donde, o aparecimento da necessidade de controle mútuo e da unificação das regras;
4) Codificação das regras: Não só as partidas daqui em diante são regulamentadas com minúcia, até nos pormenores do procedimento, mas as informações são passadas pelos alunos com notável concordância.

A turma investigada se enquadra no quarto estágio (11-12 anos), pois, como afirma Piaget (1994, p. 44), “[...] conhecem a fundo seu código e até gostam de discussões jurídicas, profundas ou relativas à simples procedimentos, quem podem surgir por ocasião das dúvidas”. Essas variações das regras, clarificadas para os educandos, possibilitaram novas ações motrizes, mudanças atitudinais, tendo em vista “que o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início” (PIAGET, 1990, p.151).

Quanto ao ambiente, Parlebas (2001) classifica a interação dos protagonistas com o ambiente estável e instável, ou seja, um ambiente definido, com poucas variações possíveis e outro com muita imprevisibilidade, incerto. Nesse caso, o ambiente do jogo do Baleado e do Barra-Bandeira, além de estarem numa situação favorável, se encontravam numa condição estável, ou seja, sem interferência. O espaço era conhecido (ginásio da escola) e os participantes se organizaram em

função desse meio. O campo de jogo era plano, com seu espaço marcado (marcação das linhas poliesportivas), tanto na divisão das equipes, como na área da bandeira e “mofo”, facilitando as ações, sem necessitar de uma tomada de decisão em função do espaço, apesar de reconhecê-lo como partícipe do entorno.

A partir das características da lógica interna do Baleado e do Barra-Bandeira, se faz necessário “a facilitação da compreensão do jogo por parte do jogador, para que o mesmo perceba as alternativas e possibilidades de participação, assim como suas limitações” (RIBAS, 2002, p. 10). Com isso, possam descobrir e tomar decisões, compreendendo a dinâmica da atividade, criando suas próprias estratégias. Além disso, para nós, o que está em jogo não é apenas a ação em si, mas a quem ou ao que ela remete (GOMES-DA-SILVA, 202). O fenômeno do jogo não é transparente, o jogador tende a velar-se, encobrir-se, a desfigurar-se. Até porque seu movimento no jogo está radicado não só na cultura que o gerou, mas, também, na constituição do ser, um ser aberto para sua existencialidade com o outro dentro do jogo.

Essas interações simultâneas entre companheiros e adversários, dentro de um ambiente de jogo, necessitam ser interpretadas, porém não isoladamente, pois o “balear” (Baleado) e o passar (Barra-Bandeira) não se reduzem a gestos biomecânicos, motores, mas pertencente a um contexto significativo, pois, corroboramos com Gomes-da-Silva (2012, p. 154) que “compreende que retirar o movimento do seu contexto é deixar escapar sua força vivaz, sua energia vital, sua emoção”.

Para uma melhor análise das interações e cognições envolvidas, delimitamos a observação do jogo Barra-Bandeira no quesito “passagem”, e no Baleado o quesito “Arremesso” já que são as principais ações motrizes para o funcionamento dos jogos. A passagem é o momento tático para o qual todo o jogo é desenvolvido, desde o início até o fim da partida. Não desprezamos as demais ações (proteger a bandeira, pegar o adversário, ficar congelado, descongelar o companheiro), porém, para uma melhor descrição e análise, optamos por esse recorte no jogo. Da mesma forma no Baleado. Consideramos o recuo à defesa, os desvios, as interceptações, mas, recortamos o arremesso em virtude que é o que mais ocorre no jogo. A seguir, detalharemos os grupos e suas funções no decorrer das aulas em cada jogo vivido.

Durante as primeiras aulas de Educação Física, identificamos a formação de três grupos de funções dentro do jogo Barra-Bandeira: protetor, pegador e passador.

O protetor protegia a bandeira. O pegador pegava os invasores; e, por fim, os passadores, que invadiam o campo adversário com o fim de “roubar” a bandeira. Os olhares dos passadores se cruzavam frontalmente e lateralmente, entre ambas as equipes. Os protetores mantinham-se estáticos, nenhum movimento era realizado, apenas observavam. Os pegadores caminhavam e corriam lateralmente em pequenas distâncias, alguns simulavam passar, tentavam ludibriar o adversário. De repente, uma passagem é realizada, mas, interrompida por dois pegadores. Concomitantemente, diversas passagens ocorrem, a relação de cooperação e oposição ficava evidente no jogo.

No Baleado, basicamente identificamos dois grupos: os que arremessavam para acertar o adversário, seja no seu campo ou na área do mofo, como também o grupo que se defendia dos arremessos, ora oriundo do campo oposto, ora vindo do mofo adversário. Mesmo sem haver invasão entre as equipes, havia um enfrentamento mútuo pelos lançamentos da bola a todo instante. Os que arremessavam tendiam a ser mais corajosos no jogo, se apresentavam para o mesmo, arriscando-se a ser “baleado”. Geralmente ficavam mais à frente no campo de jogo, se expunham mais. Dirigiam-se várias vezes para o campo do “mofo”, assim como voltavam sempre. Os que se defendiam, localizavam-se mais atrás dos companheiros arremessadores, desviando dos arremessos, correndo e se livrando da bola. Quando a bola estava do outro lado do campo, ficavam atrás. Quando a bola estava também de posse dos adversários, porém, no “mofo”, ficavam à frente dos companheiros e recuando cada vez mais.

Dessa forma, percebemos três formas de passagem no barra-bandeira: (i) passagem para buscar a bandeira; (ii) passagem para salvar o companheiro e (iii) passagem para voltar com a bandeira. No Baleado, observamos três tipos de arremessos: (i) arremesso do próprio campo para acertar o adversário; (ii) arremesso do “mofo” para voltar o campo inicial e (iii) arremesso do campo inicial ou do “mofo” para combinar com os companheiros.

Essas três maneiras de passar e arremessar dentro do jogo envolveram diversas interações, repetidas e inventivas, que ajudam numa análise minuciosa do jogo ou das ações dos brincantes. Essas formas de passagens e arremessos estão relacionadas com as situações de jogo, o que levaram os brincantes a observarem e agirem de acordo com a necessidade que o jogo se apresentava, ora na dificuldade

de passar, ora na facilidade; por vezes, em passagens/arremessos aleatórios, por vezes em passagens/arremessos estratégicos.

Ao optarmos em analisar as possíveis aprendizagens interativas e cognitivas que podem ocorrer no jogo do Baleado e do Barra-Bandeira, nos atentamos para as inter-relações presentes durante o jogo. Isto significa considerar, de forma mais minuciosa, os gestos e ações táticas nas comunicações (entre companheiros) e contracomunicações (entre adversários). Por isso, as ações do jogar culminam em novas ações, invenções dos jogadores em busca do sucesso na jogada, nas ações exitosas.

De certa forma, todos entendem o movimento dentro do jogo tradicional/popular de cooperação-oposição como comunicação, que se dá na relação com o outro e o quanto esse movimento resulta em aprendizagens, considerando as interações com o espaço do jogo, objetos utilizados e demais jogadores. Temos como suporte teórico de interpretação a obra de Parlebas (2001) e Gomes-da-Silva (2001). Estes percebem o jogar como um facilitador de ações inventivas, que torna o brincante um sujeito pleno em significado, um partícipe ativo no jogo, capaz de resolver problemas, de tomar decisões mais inteligentes, de perceber o outro no jogo, se desvelando para seus companheiros e se velando (enganando) para seus adversários.

Com isso, observamos o jogo Barra-Bandeira e o Baleado de maneira complexa. Preocupamos desde a destreza técnica até o respeito às regras do jogo, mas enfocamos mesmo as interações ocorridas dentro do jogo, porque estas tornam o jogo um espaço potencial, portanto um ambiente de aprendizado constante. Dessa forma, categorizamos as aprendizagens dos brincantes no decorrer do jogo, principalmente, no que tange às três formas de passagens e nas três formas de arremesso.

Como vimos, são três formas de passagem (salvar o companheiro, buscar a bandeira no campo adversário, voltar para o campo de origem) e três tipos de arremessos (dentro do campo inicial para acertar o adversário, dentro do campo do “mofo” para acertar o adversário e voltar para o campo inicial, assim como para combinar com o companheiro, tanto na área do “mofo”, como no campo inicial), que culminaram em três momentos mais detalhados e que serviram de base para análise e discussão nos jogos observados: (a) passagem/arremesso aleatória, tanto para buscar quanto para retornar com a bandeira, como também para balear o

adversário, sendo “congelado” ou “baleado”, correspondendo às ações repetidas, com ausência de combinações ou codificações; (b) cautela na passagem/arremesso, quando se sai em busca da bandeira e na escolha de quem balear e (c) passagens/arremessos estratégicos, com antecipações das ações, codificações de gestos, tomadas de decisão inteligentes diante um problema no jogo. É a discussão a seguir no último tópico do estudo.

3.3.3 Melhoria da interação e avanços cognitivos nas tomadas de decisão: passagens estratégicas e arremessos combinados.

Diante dessa descrição, criamos o (Quadro 4) a partir dos indicadores analíticos- existenciais e praxiológicos, para fomentar as possibilidades interativas do Baleado e do Barra-Bandeira e os avanços cognitivos no tocante à decisão nas ações, tanto nos erros, como nos acertos, gerando aprendizagem. Não incluímos os termos psicomotriz e deficiente em face de não caracterizarem o jogo em análise, pois se referem a jogos individuais, podendo existir o espaço e/ou implemento sem a presença e interação com o outro humano.

Reforçamos que a interação nos jogos psicomotrizes e o modo deficiente não são secundários, são sim, também importantes, apenas não fazem parte da nossa seara investigativa, já que os jogos escolhidos, observados e analisados são sociomotrizes de cooperação-oposição e podem ser do modo indiferente e primordial pela interação existencial abarcados nos jogos com regras na classificação piagetiana.

Quadro 4 – Modo existencial de agir nos jogos (Baleado e Barra-Bandeira) a partir da lógica interna

Jogo	**Analítica-Existencial**		**Praxiologia Motriz**	
Tradicional/Popular	Modo de Comunicação		Interação Sociomotriz	
Ações Principais	Indiferente	Primordial	Oposição	Cooperação

BALEADO				
▪Arremessar para balear (Atacar)	Não perceber a presença do oponente desatento de costas, conversando ou com o olhar em outra direção.	***Substitutivo*****:** Atacar o mesmo adversário, independente da posição ocupada por ambos; ***Anteposição:*** Buscar o adversário mais vulnerável na jogada; Combinar estratégias com os que estão no "mofo" para balear os demais; velamento de gestos para os adversários.	Antecipação para balear; Leitura das intenções; Simular gestos; Decodificar ações.	Defender-se dos arremessos adversários; Criar novas condutas estratégicas nas decisões;
▪Combinar passes	Permanecer de costas para o ataque; Não combinar verbalmente (gritos, falas, sons) ou não-verbal (acenos, olhares, braços erguidos com o companheiro em lados opostos).	***Substitutivo:*** Não variar as movimentações; Insistir em segurar a bola, em vez de livrar-se.	Corrida com a condução da bola por cima da cabeça com as duas mãos ou por baixo com uma;	Trocar passes entre os jogadores da mesma equipe de lados diferentes do campo de jogo.
▪Armar a defesa		***Anteposição*****:** Criar possibilidades de fuga, proteger os demais, ações desveladas para os companheiros.	Pegar a bola da outra equipe para armar uma jogada.	Codificar gestos indecifráveis

<table>
<tr>
<td>BARRA-BANDEIRA

▪Passagem para buscar a bandeira

▪Passagem para salvar o companheiro

▪ Passagem para trazer a bandeira</td>
<td>▪Dar às costas para seu campo de jogo diante uma passagem adversária em busca da bandeira.

▪Não perceber o companheiro no campo adversário, evitando assim, uma passagem de salvamento.

▪Não passar para seu campo de origem com a bandeira, mesmo com reais chances retorno.</td>
<td colspan="2">Substitutivo:
Passar para o campo adversário mesmo diante de uma marcação estabelecida.

Anteposição:
Atentar para uma desatenção do adversário na espera de uma oportunidade de passagem.

Substitutivo:
Passar pelo mesmo local e/ou não tentar passar para voltar.

Anteposição:
Dissimular o corpo para um lado, passando pelo outro e/ou aproveitar uma brecha entre os adversários no campo de jogo.</td>
<td>Antecipação para passar;
Leitura das intenções do adversário para passar;
Simular gestos de passagem;

Decodificar ações e passagem alheia.

Correr com a bandeira pelos espaços desocupados pelos adversários.</td>
<td>Fingir uma passagem para um lado do campo para a passagem do companheiro

Passar sem a bandeira para tirar a atenção do adversário do companheiro que a possui</td>
</tr>
<tr>
<td>Espaço

▪Plano, lados opostos, retangular, delimitado.</td>
<td colspan="3">Meio Formador

▪ Entorno vivido
▪ Circundante
▪ Existencial</td>
<td colspan="2">Meio Domesticado

▪ Claro
▪ Sem impedimentos
▪ Ausência de imprevisto</td>
</tr>
<tr>
<td>Objeto
▪ Bolas</td>
<td colspan="3">Presença (Não Humano)
▪ Junto com os outros humanos</td>
<td colspan="2">Interação
▪ Intermedeia o confronto</td>
</tr>
</table>

No quadro 4, percebemos as principais ações dos jogadores nas aulas, pois seria impossível dar conta de todas ao mesmo tempo em que há a cooperação e oposição; em que há a passagem e proteção; há o arremesso e a combinação, entre outras tantas. As ações dos alunos durante as vivências no Baleado e Barra-Bandeira perpassaram em três relações: com os jogadores (modo existencial: indiferente e primordial; interação sociomotriz de cooperação-oposição), com o espaço (formador e domesticado) e com os objetos (não humano e intermediando o confronto).

Mas, para essas relações acontecerem, foram necessárias e importantes combinações entre os participantes, minimizando as condutas individuais, o modo indiferente de ser, avançando para um modo primordial de agir, comunicando-se melhor com os companheiros e contracomunicando-se com os adversários. Dessa forma, “o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início” (PIAGET, 1990, p. 151). Os alunos iniciaram com condutas menos solidárias e passaram a perceber melhor seus companheiros, porque estar presente junto com os outros no jogo não é sinônimo de estar próximo na relação, muito menos há uma interação e tomada de decisão exitosa.

Tomemos o exemplo de Gomes-da-Silva (2012). Um jogador estando numa posição estratégica para fazer o gol, portanto desmarcado e em posição legal, próximo do gol, espera a bola do companheiro para participar da jogada; no entanto, você não é correspondido. Ele reclama, diz: “Estava sozinho e você não tocou a bola”. Nesse caso, “o movimento daquele que não participou da jogada está só, mesmo quando “junto” a ele está ocorrendo movimento de outros entes” (Idem, p. 156).

Os dois primeiros momentos (arremessos precipitados e passagens aleatórias, bem como as observações e reorganizações dos jogos) foram importantes para os brincantes do jogo, isso porque, tiveram a oportunidade de se atentarem à importância da atenção e concentração durante o jogo. Estar atento e concentrado é estar envolvido no jogo, junto de seu entorno, diante o espaço que lhe é disponibilizado, em relação aos implementos utilizados e num estar junto com os outros (bem mais do que estar próximo), seja companheiro, seja adversário (GOMES-DA-SILVA, 2012).

Serviu para compreender que não era para fazer uma passagem precipitada/ arremesso equivocado, na observação do oponente, da clareza das funções de cada jogador. Apesar de caracterizarmos como passagens aleatórias e arremessos precipitados, essas ações tiveram sua relevância, pois, através delas os erros foram detectados, e precisavam ser corrigidos. Entender que houve uma chance de passar e não passou/ de balear e não acertou; a oportunidade de voltar com a bandeira e não concretizou; a possibilidade de combinar e preferiu tentar acertar; a possibilidade de salvar e não o fez.

No Baleado e Barra-Bandeira ocorreram diversas situações de indiferença no modo de agir, mesmo com o conhecimento da lógica interna. O quadro que inicia esse tópico descreve alguns modos de como os jogadores encontravam-se no mundo circundante e domesticado dos jogos. Nas primeiras aulas, alguns alunos se sentiam tocados na comunicação por causa de várias situações como: o companheiro que não passava para salvar, mesmo com espaço disponível; o companheiro que ficava de costas para o “mofo”.

Com isso, temos a clara noção de que os alunos podiam avançar cognitivamente no jogo, no momento em que eles interagem mais, percebem melhor seu entorno, incluindo aí o companheiro, o adversário, o espaço e objeto. Só na assimilação dessas informações “lidas” no Baleado e Barra-Bandeira é que são possíveis novas ações, mesmo que antes sejam repetitivas ou imitadas.

> A assimilação simples, sob a forma da repetição de um acontecimento vivido, mesmo penoso, constitui o fator primário do jogo e leva vantagem, em geral, sobre a busca do prazer como tal. Isso exposto, a dificuldade, aliás, desaparece, pois é claro que se o jogo tende por vezes à repetição de estados de consciência penosos, não é para conservá-los na qualidade de dolorosos, mas sim para torna-los suportáveis e mesmo quase agradáveis, assimilando-os à atividade de conjunto do eu (PIAGET, p. 190-191).

As variações inseridas nos jogos ajudaram a codificar a prática das regras, além da percepção das inúmeras possibilidades de jogar, otimizando assim, as relações interativas. Segundo Piaget (1994, p. 44), “procurando vencer, a criança se esforça, antes de mais nada, por lutar com seus parceiros observando as regras comuns. O divertimento específico do jogo deixa assim de ser muscular e egocêntrico para tornar-se social”. Mudar o campo do “mofo” no Baleado,

acrescentar duas bandeiras tornaram os jogos com mais minúcias nas regras e nas decisões.

Retomando os estágios que Piaget (1994) classifica no tocante à prática das regras, os alunos do 7º ano se encontravam no quarto estágio, ou seja, conheciam a fundo os códigos dos jogos e até gostavam das discussões, das mediações simples. Essas combinações das regras e suas variações interferiram nas interações cooperativas e contracomunicativas. Piaget (1994), sobre o raciocínio e memorização dos jogadores, afirma que além de cooperar, “combinar”, mais que jogar para si próprios, parece ter um prazer particular em prever todos os casos possíveis e codifica-los. Diante da complexidade das regras e das maneiras de jogar, um jogador de doze anos é obrigado a guardá-las em sua cabeça. Essas regras, com suas sobreposições suas exceções, são, sem dúvida, tão complexas quanto às regras da ortografia corrente. A memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse (PIAGET, 1994).

Essas ações combinadas proporcionaram, dialogando com Gomes-da-Silva, (2001; 2012), o jogadores assumirem uma conduta primordial, aprendendo a conviver com o outro, reconhecendo-o no jogo. Isso significa que o jogador pode ter uma postura substitutiva, repetida, de forma padronizada. Ele reconhece a presença do companheiro, mas age da mesma forma no tocante ao lançamento. Um exemplo na aula: um jogador tentou combinar com outro companheiro que se localizava na área do “mofo” e lança com muita força, fora do alcance do companheiro, resultando na posse de bola para a equipe adversária, que contra ataca com um arremesso.

No caso da consciência das regras e suas variações para combinações de novas condutas, nessa transição do repetitivo para o inventivo, existe uma ritualização das crianças com mais idade. Piaget (1994, p. 51) afirma que “algumas condutas são, por assim dizer, ritualizadas pela própria criança”, como por exemplo, nos jogos observados por nós (Baleado e Barra-Bandeira: não permanecer atrás da linha do ‘mofo” e/ou ser tocado com a bandeira e continuar a corrida). “Ora, se nenhuma outra circunstância intervém, essas regras motoras nunca darão origem a um sentimento de obrigação propriamente dita” (PIAGET, 1994, p. 51).

Se ele compreende as regras e suas variantes, de forma satisfatória, memorizando as ações, tomando consciência do tempo, espaço e pontuação do jogo, pode avançar para uma tomada de decisão na perspectiva da anteposição. O jogador adota uma conduta estratégica, decodifica os gestos, antecipando as ações,

criando novas possibilidades de agir dentro do jogo. Como também ocorreu, em outras oportunidades que, em vez de lançar com muita força, o jogador abre espaço para um lançamento rasteiro ou direcionado para outro espaço mais acessível para um passe. Assim, comunica-se com seus companheiros, concomitantemente, se contra-comunica com os adversários, gerando novas leituras das situações de jogo.

Isso se torna relevante na codificação das regras para uma decodificação dos gestos e estratégias dos companheiros e adversários, haja vista que

> algumas regras, que tenham sido inventadas, imitadas ou recebidas do exterior pela criança, já completamente formuladas ou não – pouco importam essas variações – são, num dado momento, sancionadas pelo ambiente, isto é, aprovadas ou estabelecidas. [...] Assim sendo, é importante lembrar-se dessa diferença, para tratar do estudo das regras do jogo (PIAGET, 1994, p. 51).

Isso implica-nos dizer que, no jogo tradicional/popular, as relações que se dão oriundas das leis internas de funcionamento de determinado jogo podem ser mais ricas do ponto de vista comunicativo em virtude de estarem em jogo, não apenas movimentos isolados, técnicos, dentro um espaço, com manipulação de um objeto.

Houve no Baleado e Barra-Bandeira tanto ações em que o jogador, “de fato, não se volta para os outros ou acredita não precisar deles (indiferente). [...] O movimento está atado aos outros entes, em relação à posição, postura, ocupação do espaço, ação e inação” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p.161). É mais do que isso, é perceber se nos jogos o movimento dos alunos pode revelar-se na preocupação das ocupações, quanto pode perder-se nos modos de retratação, escondendo-se e equivocando-se (GOMES-DA-SILVA, 2012).

Com isso, associamos esse modo existencial de agir com a lógica interna que nos apresenta interações constantes, que se desdobram em novas formas de existir no próprio jogo. Ancorados no estudo de Marin e Ribas (2013), embasados por Parlebas (2001), adaptamos à nossa investigação os itens da lógica interna, como fundamentais para as inúmeras trocas de relações existentes e leis de funcionamento (Quadro 5).

LÓGICA INTERNA
Objetivos dos jogos
Materiais utilizados
Descrição dos jogos
Número de jogadores e funções
Espaço de jogo
Sistema de pontuação
Tempo de duração
Finalização do jogo
Outras maneiras de jogar

Quadro 5– Estrutura da lógica interna dos jogos

Por isso que essa forma de existir dentro do “mundo” do jogo, é mais do que estar vivo nele, é estar envolvido, entregue às regras, aos conflitos, às decisões. Não basta estar dentro do jogo, sendo mais um componente figurativo. Precisa-se que os jogadores estejam presentes no mesmo entre os outros e não simplistamente próximo a eles. E os outros não são apenas os humanos, mas os não-humanos como o espaço e o objeto, partícipes dessa comunicação com o mundo, o mundo do jogo. De acordo com Parlebas (2001), as interações que ocorrem oriundas da estrutura de um jogo tradicional ou esporte (lógica interna) são compostas pelo regulamento e pelas comunicações com o espaço, tempo, jogadores e materiais.

Nesse terceiro momento, o jogo consolida-se numa específica perspectiva: a da aprendizagem. Por isso que acreditamos nas teorias que escolhemos, na esperança de abrir caminhos investigativos para uma análise dos movimentos dos jogadores nos jogos tradicionais/populares vividos nas aulas de Educação Física. Como bem diz Lavega (2013, p. 285), sob o olhar praxiológico,

> [...] não existem jogos bons nem maus, jogos de primeira ou de segunda categoria, já que qualquer jogo ou prática motriz ativa um conjunto de processos e de relações que podem ser mais ou menos apropriados ou interessantes de acordo com o projeto pedagógico ou princípios que se quer promover. Os fundamentos dessa disciplina estabelecem que, podemos conceber cada jogo como um sistema (praxiológico), portador de uma lógica interna que impõe um sistema de obrigações e orienta seus protagonistas a levar em conta um determinado tipo de relações exigidas pelas regras do jogo.

Os jogadores aprenderam que precisavam observar melhor o jogo, seu espaço, seus objetos, a cooperar com seus companheiros e a “enganar” seus adversários, ou seja, precisavam criar novas estratégias, sem esquecer, claro, do

respeito às normas dos jogos, sem coação, mas com autonomia, ajudando para um bom andamento. Para Piaget (1994), a criança muda de atitude e começa a observar as regras, agindo por si, mas com a intenção de vencer: daí o controle mútuo na prática da lei e o respeito efetivo pelas obrigações. É o que ele chama de estágio de cooperação. Ou seja, no decorrer das idades, há mudanças nos hábitos recebidos, respeitando esses mesmos hábitos durante as práticas dos jogos.

E o que houve de aprendizagem? Houve avanço cognitivo durante os problemas propostos? As interações foram satisfatórias? A lógica interna e o modo existencial podem caminhar juntos em prol de uma análise do movimento no jogo tradicional/popular?

No Barra-Bandeira e Baleado, observamos a rica percepção criativa que os jogadores apresentaram. A aprendizagem é nutrida no que diz respeito ao modo como o sujeito se relaciona com a realidade apresentada, sem perda do sentido pessoal de existência, de modo que, todo jogador ao criar seu próprio mundo de jogo e dotá-lo de significado, pois a consciência de si, do outro, do seu entorno, está associada à criatividade. Dialogando com Piaget (1977, p. 13), “o sujeito agirá sobre os objetos e a tomada de consciência de suas condutas dependerá de dados de observação registrados tanto nesses objetos (resultado da ação), quanto nos movimentos do próprio sujeito”.

De que maneira foi possível uma diminuição do automatismo para uma compreensão pessoal entre os jogadores nos jogos Barra-Bandeira e Baleado? Para tal questão, apresentamos três possíveis compreensões. A primeira é que, se antecipando às ações, o sujeito percebe melhor as intenções de passagem do adversário/arremesso, bem como suas falhas na marcação, proteção e defesa. A segunda se sustenta na decodificação dos gestos, dos olhares disfarçados para ludibriar os adversários e combinar com os companheiros, dos acenos para pedir a bola ou para ser salvo, da manipulação das bandeiras/bolas. Por fim, criando novas formas de passar/balear em grupo, diante de uma marcação com número inferior de adversários, com uma bandeira, com duas, com mais jogadores no “mofo”, com menos companheiros no campo de jogo, combinando estratégias coletivas.

> Desta forma, para as atividades que apresentam cooperação e oposição, como o basquetebol, futebol, handebol, queimada e rouba-bandeira torna-se importante conhecer, vivenciar e compreender o processo de tomada de decisão com relação aos adversários e

> companheiros. O jogador deverá realizar uma constante leitura do jogo com relação a espaços, adversários e companheiros, para tomar decisões. Assim, quanto maior for o seu repertório e diferentes formas de passar, receber, chutar ou deslocar-se, por exemplo, melhor será sua participação na atividade. No caso, o processo de automatismo e atenção de movimentos terá como principal meta aumentar o repertório de movimentos para melhorar e ampliar as formas de participação do aluno (RIBAS, 2002, p. 157).

No Barra-Bandeira e Baleado aconteceram diversas estratégias interessantes do ponto de vista das melhores jogadas para ganhar o jogo e impedir a vitória do outro. Por exemplo, para encontrar o momento certo de passar com a bandeira, uma equipe de quatro jogadores combinou de ficar um ao lado do outro, em forma de linha humana e passando a bandeira pelas mãos, que se encontravam atrás dos corpos. De repente, todos passam para serem seguidos e pegos pelos adversários (que não sabiam com quem estava a bandeira), enquanto um quarto paralelamente atravessa para o outro lado, por uma brecha visível no campo de jogo.

No Baleado, um jogador que obtinha sucesso nos arremessos com a bola, optou em ser “baleado”, para ir para o campo do “mofo”. Para quê? Como a equipe adversária tinha apenas um oponente no campo inicial, percebeu-se que indo para o campo do “mofo”, abriria mais um espaço para acertá-lo e finalizar a partida. A outra equipe, percebendo a estratégia, tratou logo de adquirir a posse de bola para novamente combinar a fim de trazer novos companheiros para o campo inicial do jogo.

Com isso foi criada uma possibilidade concreta de passar/balear, ficando clara a comunicação para os companheiros e obscura para os oponentes. Ou seja, “uma ação em função do outro que lhe vem ao encontro” (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 162). Dialogando com Lavega (2013, p. 289):

> Nesses jogos, reina a busca do encontro com outros protagonistas, em que a leitura e a decodificação das mensagens dos outros participantes alcançam seu apogeu. Enganar, antecipar-se, colaborar, pactuar, apoiar-se, demarcar-se, capturar, salvar são ações motrizes que estão muito presentes nesses jogos.

Outros exemplos de criação de uma estratégia mediada por uma relação interativa foi o momento exato de passar para salvar o companheiro/balear o adversário. A atenção era no olhar do adversário. No instante que o mesmo

desviava seu olhar para observar outras ações, o companheiro passava para salvar o outro companheiro, que voltava para seu campo. No baleado, aconteceu que, durante os arremessos para combinar entre os companheiros que se encontravam no campo inicial e o campo do “mofo”, os adversários corriam para frente e para trás de costas. Nesse curto intervalo de troca de direções, ao invés de combinar um arremesso com os companheiros, como seguidamente ocorreu, o arremesso para balear acertou um opositor, levando mais um adversário para o “mofo”, diminuindo um jogador do campo inicial.

Todos esses momentos foram carregados de discussões, gritarias, risos zombeteiros, provocações, trocas de olhares, quer dizer, um envolvimento emocional, entrega dos jogadores nos jogos. Como afirma Lavega (2013, p. 289), “os jogos sociomotrizes ativam a vivência de um leque extraordinário de relações sociais e de experiências carregadas de significado emocional”. Como também reflete Gomes-da-Silva (2011, p. 120), “[...] que a convivência no jogo, o estar-junto entre parceiros e adversários, não é estabelecido essencialmente pelo contrato social, mas pelos vínculos emocionais”.

Um terceiro exemplo interessante se deu no jogo Barra-Bandeira, na ocasião em que as simulações para passar e para balear eram constantes. Todos faziam com que os adversários acreditassem que passariam para buscar a bandeira, mas voltavam para o seu espaço, num jogo envolvente e desafiador de “vou, mas não vou.” No Baleado, o jogador de posse da bola, apontava as mãos e a bola em direção a um adversário, correndo em direção para ficar mais próximo dele e, de repente, arremessava em outro opositor.

Um gesto muito utilizado por ambas as equipes era de desviar a atenção do adversário, tirando o olhar de seu foco. Conversavam entre si, olhavam para os companheiros que já tinham passado para buscar a bandeira ou que estavam na área do “mofo”, gritando, incentivando para voltar, alertando sobre um arremesso ou passagem dos adversários, dando dicas no pé do ouvido, e, no momento de distração dos jogadores adversários, a passagem era realizada, os arremessos eram realizados, fomentando novas ações dentro do jogo. Sobre essas conversas, discussões entre os jogadores, Piaget (1994, p. 79) afirma que “inversamente, nunca há cooperação absolutamente pura: em toda discussão entre iguais, um dos interlocutores pode fazer pressão sobre o outro através de desafios ocultos ou explícitos, ao hábito e à autoridade”.

Ao antecipar as ações, decodificar os gestos dos adversários, os jogadores demonstraram a inteligência de observar o mundo a sua volta e interpretá-lo. Mas, não só contemplaram, também vivenciaram a meditação/reflexão, criando novas estratégias de ação, realizando passagens inteligentes, arremessos certeiros. Percebemos assim uma passagem de movimentos automáticos para movimentos ativos.

Essa foi uma das aprendizagens fundamentais durante os jogos. Não apenas imitar atos, a partir de orientação dos outros jogadores e professores, mas ter compreensão pessoal das regras e possibilidades de criar, resolvendo problemas oriundos das comunicações e contracomunicações para uma melhor consciência das condutas para ações bem sucedidas e minimização dos erros, avançando pela interação e cognição.

Sobre essas duas formas de agir dentro dos jogos, favorecendo a tomada da consciência, Piaget (1977, p. 13) formulou uma hipótese de "que a tomada de consciência depende de regulações ativas que comportam escolhas mais ou menos intencionais e não de regulações sensoriomotrizes mais ou menos automáticas". Para nós, se torna importante essa distinção entre essas duas formas reguladoras de ação: automatizada ou ativa para perceber o quanto os alunos podem transitar nesses dois modos.

Gomes-da-Silva (2012) entende que o pronunciamento desse mover-se regulado oferece uma compreensão dos outros e de si próprio, podendo ser repetitivo ou inventivo dentro dos jogos, permanecendo ou avançando nas relações e nas decisões diante do entorno, envolvendo os jogadores, espaço e implementos. Assim,

> o entorno para estes que se movem é regular, por isso sua resposta é sempre a mesma sem criatividade, sem espaço para o improviso. Esse mover-se como repetição oferece uma compreensão mediana de si e do entorno porque possibilita compreender tudo sem se ter apropriado. Por não ter sido um movimento conquistado por anteposições, mas oferecido como substituição do próprio, e aceito porque previne do perigo de fracassar na apropriação do movimento (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 168-169).

Isso implica discutir que, segundo os principais autores que usamos para nossa análise, podemos ter vários ajustamentos de movimentos no Baleado e Barra-Bandeira, como podemos ver no Quadro 6 abaixo:

Barra-Bandeira Baleado	Piaget (1977)	Gomes-da-Silva (2012)	Parlebas (2001)
Ação durante a vivência dos jogos	Automática	Indiferente	Cooperação (Comunicativa)
	Ativa	Substitutivo/Anteposição (Primordial)	Oposição (Contracomunicativa)

Quadro 6: Tipos de ações no Baleado e Barra-Bandeira a partir dos autores que abordam a interação e cognição.

Essas ações que podem ocorrer nos jogos tradicionais/populares, leia-se, no nosso caso, o Baleado e Barra-Bandeira, são possibilitadoras de aprendizagens no âmbito da interação e cognição. O quanto os alunos iniciaram a vivência dos jogos com atos automáticos, concomitantemente, que esses automatismos se tornaram indiferentes, a ponto de não oportunizar uma comunicação para o companheiro, deixando, assim, de cooperar com a equipe e favorecendo a vitória adversária, portanto, inibindo avanços no encontro de saídas para determinada decisão, consequentemente, na aprendizagem. Dialogando com Gomes-da-Silva (2012, p. 171) sobre essa noção de aprendizagem nos jogos, entendemos que

> é uma aprendizagem como situação vivida em que se tem o dever existencial de encontrar novas saídas para novos obstáculos epistemológicos. Sabendo que a cada superação, há uma liberalidade de novas cognições e emoções e, portanto, novos movimentos, novo modo de ser no mundo. Cada um é colocado e confronto com o já sabido e desafiado a saber mais, a poder-ser mais, ser próprio, autêntico no que faz.

Da mesma forma, os jogadores procurando analisar seu modo de agir no jogo, substituíram, no decorrer das aulas, seus movimentos automáticos por certo número de escolhas, orientando os movimentos. Isso resultou em inúmeras possibilidades de criação, numa transição do automático para o ativo, minimizando a indiferença em favor da anteposição, ou seja, da invenção das estratégias em detrimento à repetição, comunicando-se melhor com os companheiros e contracomunicando-se com os adversários.

Corroboramos com Gomes-da-Silva (2012) que a aprendizagem está direcionada à anteposição, pois, “se o jogador tem certa habilidade então deve ser

marcado de forma que sua habilidade fique impedida de realizar-se. É preciso que o jogador livre-se da marcação, daquela situação de anteposição, para poder ser mais no jogo" (Idem, p. 170). No dizer de Piaget (1977), seria adotar ajustamentos mais precisos do que antes nas ações, tanto nos velamentos e desvelamentos, nas cooperações e oposições. Mas, para isso, precisamos do entendimento da lógica interna, a partir da proposta de Parlebas (2001), criando formas mais claras e precisas para o tratamento dos jogos, analisando, desvelando, criando, categorizando os mesmos em prol de novas conclusões e novas decisões.

Entendemos que essas relações ocorridas nos jogos tradicionais/populares ampliaram possibilidades aos alunos do 7º ano no tocante às aprendizagens interativas e cognitivas, "nas quais os alunos são exigidos a encontrar saídas não convencionais. Há um esforço de uns para com os outros, sejam adversários ou companheiros, no sentido da tomada de decisão e da autosuperação" (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 170).

Nossa preocupação com educação do jogo tradicional/popular supera o descuido que o mesmo sofre em relação ao jogo esportivo. Procuramos dar mais visibilidade a esses jogos, tão conhecidos, mas pouco investigados. Concordamos com Lavega (2013, p. 291) "que os jogos tradicionais estão longe de serem práticas menores, tem valores e propriedades pedagógicas de grande interesse para a Educação Física do século XXI". Ampliamos o olhar para além da esfera técnica, transbordando para um processo de convivência, de conflitos, de conscientização da relevância desses jogos para a cultura lúdica no âmbito escolar e fora dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Vivendo e aprendendo a jogar, vivendo e aprendendo a jogar. Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, vivendo e aprendendo a jogar" [18] *(Elis Regina)*

Nessas considerações finais pautaremos nas aprendizagens que ocorreram nos jogos tradicionais/populares de cooperação-oposição vividos nas aulas de Educação Física. Em seguida, as limitações do estudo e principais dificuldades e, por fim, caminhos que suscitamos para o trato desses e de outros jogos para novas significações interativas e cognitivas a partir de uma lógica interna para desdobramentos existenciais.

A teoria praxiológica proposta entende a ação motriz dentro do jogo como uma rede de interações constantes, independentemente de quem o faz, favorecendo inúmeras tomadas de decisão, "leituras" gestuais, antecipações, cooperações (companheiros) e oposições (adversários), sugerindo que os jogadores interpretem essas informações gestuais e táticas de si mesmo e dos outros para um raciocínio prévio nas tomadas de decisão e na sequência das ações durante os jogos.

A analítica-existencial do movimento suscita que os jogadores, ao se comunicarem corporalmente durante o jogo, participam de uma mesma experiência, constroem a mesma percepção do entorno, mesmo com aqueles que se apresentam como adversários. Nas práticas motoras, os jogadores participam de um mesmo circuito de comunicação e se envolvem num vínculo de convivência. E esse vínculo implica os sujeitos naquilo que gesticulam entre si, os seus movimentos não estão apenas dentro do jogo, mas pertencem ao jogo e constituem o jogo.

Associamos as teorias que tratam das interações com os estudos de Piaget sobre os jogos com regras, tomando como fonte a assimilação das regras por parte dos jogadores adotadas ao conjunto de instruções que disciplinam não só no funcionamento do próprio jogo, mas na vida. Todavia, mediados pela cooperação e coação, a cada nova dosagem de cooperação e da coação, corresponde a uma nova qualidade dos estados de consciência e das condutas.

As teorias se aproximam no que concerne à valorização da ação do jogador, de suas condutas dentro do jogo, o modo como ele age nas situações oriundas de

[18] Trecho da música "Aprendendo a jogar", composição do cantor Guilherme Arantes, interpretada pela cantora Elis Regina no álbum **Elis** no ano de 1980.

outras ações, seja de companheiros e/ou adversários, inseridos em um espaço de jogo. As interações ocorrem junto do entorno (jogadores, objetos, espaço). O modo como o jogador vive no tempo e no espaço no Baleado e Barra-Bandeira pode ser relevante do ponto de vista da ação. Pois, o ser-jogador realiza-se da maneira que ele vive no tempo de jogo e como ele se posiciona no espaço do mesmo jogo, dispondo de um sistema de significação adquirido e o aplica às situações existenciais nas ações.

Enxergamos que é possível, a partir da captação da lógica interna do jogo tradicional/popular Baleado, culminar em significações externas do movimento no jogo. Seja como for, o modo de ser ou de realizar-se se dá na convivência cotidiana dentro do jogo, tanto em João Pessoa – Paraíba, onde foi o estudo dos jogos populares realizado por Soares et al (2012), como em Santiago e São Sepé - Rio Grande do Sul, pesquisa realizada por Marin et al (2012) sobre os jogos tradicionais.

Tivemos algumas limitações no estudo que impossibilitou mais avanços, como na captação de imagens mais detalhadas dos jogadores, devido a poucos equipamentos que atenderam dentro das suas possibilidades tecnológicas. Outro ponto que percebemos no decorrer do estudo foi o tempo de observação. Sentimos que o acompanhamento da turma por mais tempo, poderia nos trazer mais informações sobre as possíveis aprendizagens. Não que as informações adquiridas não foram importantes, pelo contrário, muito nos ajudaram, mas, suspeitamos que teríamos mais dados para confrontar.

O importante é que cada vez mais o jogo tradicional/popular seja investigado sob óticas diferentes de compreensão, não apenas histórica, sociológica, antropológica, biológica ou biomecânica. Nossa motivação para investigá-lo parte dos pressupostos do movimento dentro do jogo como comunicação. Sendo assim, se ampliam as possibilidades de aprendizado dos atos motrizes nas dimensões cognitivas, perceptivas e emotivas. Suspeitamos que essas teorias suscitem diante suas especificidades, aproximações e distanciamentos, a tornar os objetos e espaços formadores para os jogadores, bem como torná-los cada vez, um ser-mais, não só funcional, porém, também existencial no ato de jogar.

O estudo em questão apresenta perspectivas que navegam por conceitos peculiares acerca do jogo que repercutem de forma interativa e cognitiva na ação: Para quem passar a bandeira? De que forma chegar até a bandeira? Como posso salvar meu companheiro? Que estratégia adotar para proteger nosso espaço e

bandeira? Como atravessar o campo do adversário sem ser pego, levando vitória ao nosso time ao chegar com a bandeira? Quem Balear agora? Combinamos com o companheiro ou tentamos acertar um adversário? Como fazer para voltar do “mofo”? O que fazer sem a posse da bola? Como interceptar um arremesso adversário?

A intenção foi refletir nas ações dos sujeitos, e o que delas se sobressaem quanto aos elementos previamente estabelecidos para análise, isto é, partimos em defesa da importância do jogo na construção do sujeito criativo, que se permite adentrar num contexto de competição, porém, também de satisfação e de brincadeira. Daí a relevância em considerarmos a vivência interativa e criativa. Conscientes dos desdobramentos dos movimentos-comunicativos que naturalmente se emergem, posicionamo-nos em destacar os jogos tradicionais/populares, como espaços potenciais, estimulantes para a interação e criação.

A busca foi pela configuração de momentos específicos de análise. Exploramos os posicionamentos e observações das equipes, as passagens individuais aleatórias dos sujeitos brincantes (jogadores) e as passagens estratégicas; os arremessos precipitados, as combinações com espaços opostos no baleado, as interceptações. A intenção foi mapear as condutas motrizes, o movimentar-se dos jogadores e as estratégias táticas que se estabeleciam.

Por meio desses jogos tradicionais/populares, nas operações de constatar os erros, refletir sobre possibilidades e transformar a ação, os jogadores aprenderam a tomar decisões menos precipitadas, mais inteligentes; diante os problemas oriundos das inúmeras situações no jogo, aprenderam a agir de modo coletivo e estrategicamente refletido, como, por exemplo, a melhor hora de passar/arremessar; de aproveitar as situações de desatenção; de passar para salvar o companheiro/ de combinar a bola; de perceber-se no jogo, entendendo o tempo de jogo, nas situações oportunas e em marcações cerradas, a melhor maneira de agir. Aprenderam a criar situações de interação vivendo o jogo, na observação e conduta de si e do outro. É o jogo se tornando rico pelas interações nas tomadas de decisão.

Interação e cognição são concretudes de um enlace no jogo, haja vista que uma está disponível para a outra. No instante em que cria uma jogada, pensada coletivamente, vence-se o jogo, numa melhoria da capacidade de interação comunicativa e contracomunicativa. Porém, na chance perdida de tomar uma decisão, acaba favorecendo uma relação inversa a anterior, prejudicando uma ação de equipe e facilitando o contra-ataque adversário. Se criar novas decisões, implica

na interação otimizada, concomitantemente, se aprende a interagir satisfatoriamente, aguçando as ações criativas.

Pelo exposto, ressaltamos a importância da presença do jogo na escola. Privilegiamos o jogo como conteúdo da Educação Física. Corroborando com Freire (2009, p. 168), “é o conteúdo dos conteúdos, uma dádiva que distingue a Educação Física”. Faz-se necessário refletir que, no contexto de educação escolar, o jogo proposto como forma de ensinar conteúdos às crianças aproxima-se muito do trabalho. Não se trata de um jogo qualquer, mas sim de um jogo transformado em instrumento pedagógico, em meio de ensino (FREIRE, 2005). Ratificamos que o jogo, no caso do nosso estudo vigente, não seja entendido na Educação Física como “algo descomprometido com a formação do aluno para cumprir seu papel social de criança e, mais tarde, de adulto” (FREIRE, 2005, p. 119).

Ao objetivarmos descrever as relações gestuais e tomadas de decisão durante as situações táticas nas relações entre os jogadores, objetos e espaços, aliado ao objetivo de identificar as aprendizagens nas ações de comunicação (cooperação) e de contracomunicação (oposição) durante os jogos do Baleado e Barra-Bandeira, conseguimos não apenas caracterizar o perfil de ambos os jogos, mas desvelamos seu funcionamento (pontuação, funções e tempo de jogo), construindo indicadores práticos embasados pela lógica interna, presença existencial e ação cognitiva.

Dessa forma, detalhamos os hábitos iniciais dos jogadores nos jogos. Foram inseridas variações na forma de jogo, desencadeando em observações e reorganizações das condutas dos educandos no modo de agir em relação aos jogadores, espaços e implementos. Por fim, foram geradas novas tomadas de decisão, melhorando a interação com avanços cognitivos, possibilitando antecipar ações, decodificar gestos dos adversários e codificar gestos dos companheiros, criando estratégias, bem como adotando novos ajustamentos nas condutas durante a vivência dos jogos. É uma transição entre o automatismo para o ativo; do modo indiferente para o primordial; na complexidade de agir na cooperação e oposição simultaneamente.

Por fim, pretendemos continuar investigando os jogos tradicionais/populares pelo viés comunicativo, pois é a forma que percebemos essa prática de linguagem facilitadora de novas aprendizagens e novos modos de agir no estar-junto lúdico, nesse fluxo interminável de relações entre os partícipes desse “mundo” instigante e

infinito dos jogos. Para nós, as aprendizagens nos jogos partem das relações com os outros humanos (jogadores) e não humanos (objetos e espaços). Nas trocas inesgotáveis de gestos, táticas, sendo atos límpidos para uns, outrora nebulosos para outros, num envolvimento e percepção constante que, partindo de uma lógica interna, podem-se ganhar novas significações existenciais nos jogos vividos nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.T.P. **Atividades lúdicas:** jogos para animação de grupos. RJ: Vozes, 2007.

ANDERÁOS, M. O esporte como conteúdo possível nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Moreira, E.C. (Org.) **Educação física escolar**: desafios e propostas. 2ªed. SP: Fontoura, 2009.

ANTERIO, D. **Repercussões pedagógicas na capacidade comunicativa corporal do educador**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação – UFPB, 2011.

ANTUNES, C. **Trabalhando habilidades**: construindo ideias. SP: Scipione, 2001.

ARAÚJO, P. C.; MENDES, N. M. C. **O jogo da bola de aro em São Miguel de Machede**. Lousã: Tipografia Lousanense, 2007.

BEZERRA, B.B. **Formação profissional em educação física:** construção identitária em professores em formação inicial. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física – UPE/UFPB, 2012.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BREGOLATO, R. A. **Cultura corporal do jogo**. 2ª Ed. SP: Ícone, 2007.

BUSSO, G. L.; DAOLIO, J. O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto, atualização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianopólis, v.33, n.1, p. 69-86, Jan/Mar, 2011.

CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMARGO, L.O.L. **O que é lazer?** SP: Brasiliense, 1989.

CASCUDO, L.C. **História dos nossos gestos**. SP: Globo, 2003.

CERVANTES, C.T. Aprendizagem de valores sociais através do jogo. In: MURCIA, J.A.M.(org.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. SP: Summus, 1987.

COSTA, V.L.M; TUBINO, M.J.G. Práticas populares de esporte na praia: estudo dos jogos de frescobol**.** In: RAMOS, J.R.S et al (Orgs.). **Praxiologia Motriz no Brasil**. O discurso da ação motriz no Brasil: apontamentos para análise praxiológica em diferentes jogos, práticas corporais e brincadeiras. RJ: Faculdades Integradas Maria Tereza, 2004.

COSTA, V.L.M. **Jogos desportivos populares**: estudo das redes de comunicação motrizes. Relatório técnico apresentado ao CNPq, 1995.

DANTAS, E.H.M. **A prática da preparação física**. RJ: SHAPE, 2003.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular.** SP: Perspectiva, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. SP: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, J.B; SCAGLIA, A.J. **Educação como prática corpora**l. SP: Scipione, 2007.

FREIRE, J.B. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, J.F (Org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora universitária da UFPB, 2009.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. SP: Scipione, 2005.

FREIRE, J.B. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.

FUENTES, M.T.M. Evolução do jogo ao longo do ciclo vital. In: MURCIA, J.A.M. (org.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES-DA-SILVA, P.N; JUREMA, E.P. A potência educativa do jogo da bola de gude. In: CAMINHA, I.O. **Inconsciente e educação**. Curitiba - Paraná: CRV, 2013.

GOMES-DA-SILVA, P.N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: Hermida, J.F; Zóboli, F. **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2012.

GOMES-DA-SILVA, P.N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.

GOMES-DA-SILVA, P.N. A poética dos gestos dos jogadores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 105-119, 2006.

GOMES-DA-SILVA, P.N. Por uma ontologia do movimento comunicativo. In: GUEDES, O.C. **Atividade física e esportes**: contextos e perspectivas evolutivas. 1ª Ed. João Pessoa: Unipê, 2001.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista**

da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina. v. 16, n. 9, p. 3-14, 1994.

GÓMEZ, R. S; SAMANIEGO, V.P. A aprendizagem através dos jogos cooperativos**.** In: MURCIA, J.A.M.(org.) **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERMIDA, J.F. A linguagem do movimento no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) DE 1998. In: Hermida,J.F. (Org.) **Educação Infantil**: políticas e fundamentos. Ed. UFPB, 2009.

HERNANDEZ MORENO, J; RODRIGUES RIBAS, J.P. **La praxiologia motriz**: fundamentos y aplicaciones. Barcelona: INDE, 2004.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da educação física.** Ijuí: Unijuí, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petropólis: Vozes, 2009.

KNIJNIK, J.D et al. O jogo, a educação física e a escola: é possível falsear as implicações da teoria piagetina? **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, número 1, 2002.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Edições 70. Lisboa: 2001.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. 2ª edição. Ed.Unijuí, 2004.

LAGARDERA, O; LAVEGA, P. Fundamentos da praxiologia motriz. In: RIBAS, J.F.M. (Org.). **Jogos e Esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: UFSM, 2008.

LAVEGA, P. Os jogos tradicionais como patrimônio cultural mundial. In: MARIN, E.C; RIBAS, J.F.M. **Jogo tradicional e cultura.** Santa Maria: UFSM, 2013.

LAVEGA, P. Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes. In: RIBAS, J.F.M. (Org.). **Jogos e Esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: UFSM, 2008.

LAVEGA. Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. In: LAGARDERA, O; LAVEGA, P. **La ciência de la accion motriz**. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida, 2004.

LAVEGA, P. **Juegos y deportes populares tradicionales**. Barcelona: INDE, 2000.

LE BOULCH, J. **O corpo na escola no século XXI**. SP: Phorte, 2008.

LE BOULCH. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

MARCELLINO, N.C. **Estudos do Lazer:** uma introdução. 3ª edição ampliada. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARIN, E.C; RIBAS, J.F.M. (Orgs). **Jogo tradicional e cultura.** Santa Maria: UFSM, 2013.

MARIN, E. C. et. al. Jogos tradicionais no estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, p.73-94, jul/set, 2012.

MATTOS, M.G; ROSSETO JR. A.J; BLECHER, S. **Metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3ªed, SP: Phorte, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. SP: Martins Fontes, 1994.

MURCIA, J.A.M (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MURCIA, J.A.M; GARCÍA, P.L.R. Do jogo ao esporte. In: MURCIA, J.A.M (Org.). **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEIRA, M.G. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. 2ª Ed. SP: Phorte, 2010.

NEIRA, M.G. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Volume 8, número 2, 2009.

NEIRA, M.G. **Educação física:** desenvolvendo competências. Phorte, 2006.

OLIVEIRA, D. M. C. et al. A Sistematização do Handebol e as Contribuições da Praxiologia Motriz nas Aulas de Educação Física Escolar. **Coleção Pesquisa em Educação Física.** Várzea Paulista – SP, v.11, n.1, p.53-60, 2012.

ORTIZ, J.P. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, J.A.M. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PARLEBAS, P. Prefácio. In: MARIN, E.C; RIBAS, J.F.M. (Orgs). **Jogo tradicional e cultura.** Santa Maria: UFSM, 2013.

PARLEBAS, P. Jargão e linguagem científica. In: RIBAS, J.F.M. (Org.). **Jogos e Esportes**: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad**: léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PARLEBAS, P. **Jeux, Sports et Sociétés:** lexique de praxéologie motrice. Institut du sport et de l´éducation physique, 1999.

PARLEBAS, P. Los universales de los juegos desportivos. **Revista de Praxiologia Motriz**. Las Palmas de Gran Canária. N.0, v.1, p. 15-30.

PARLEBAS, P. **Elementos de Sociologia Del deporte**. Málaga: Junta de Andalucia. Universidade Internacional Deportiva de Andalucia, 1988.

PATERNOST, V. O jogo da linguagem. In: Venâncio, S; FREIRE, J.B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

PEIRCE, C. **Semiótica**. 2ª Ed. SP: Perspectiva, 1995.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. RJ: LTC, 1990.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 2ª Ed. SP: Summus, 1994.

PIAGET, J. **A tomada de consciência.** SP: Melhoramentos, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1977.

PIRES, G. D. L; NEVES, A. O trato com o conhecimento esporte na formação em educação física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física**. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

RAMOS, J.R.S et al. 'O Pique da Cachoeira' E os Fundamentos da Praxiologia Em Um Ambiente Escolar Na Ilha Grande. In: RAMOS, J. R. S et al. **Praxiologia Motriz no Brasil:** o discurso da ação motriz no Brasil. Niterói, RJ. L. A Erthal: Faculdades Integradas Maria Thereza, 2004.

RAMOS, J.R.S. Queimado: um jogo tradicional desvendado pelas impressões praxiológicas. In: RAMOS, J.R.S et al (Orgs.). **Praxiologia Motriz no Brasil**. O discurso da ação motriz no Brasil: apontamentos para análise praxiológica em diferentes jogos, práticas corporais e brincadeiras. RJ: Faculdades Integradas Maria Tereza, 2004.

RAMOS, J. R.S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos dinâmicos.** RJ: DP&A, 2003.

REVERDITO, R.S; SCAGLIA, A.J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. SP: Phorte, 2009.

RIBAS, J. F. M.(Org). **Jogos e Esportes:** fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria – RS: Editora UFSM, 2008.

RIBAS, J.F.M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p. 103-110, mai/ago, 2005.

RIBAS, J.F.M. Copa do mundo de futebol: deu a lógica, praxiológica. In: RAMOS, J.R.S et al (Orgs.). **Praxiologia Motriz no Brasil**. O discurso da ação motriz no Brasil: apontamentos para análise praxiológica em diferentes jogos, práticas corporais e brincadeiras. RJ: Faculdades Integradas Maria Tereza, 2004.

RIBAS, J.F.M. **Contribuições da praxiologia motriz para a educação física escolar** – ensino fundamental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Campinas, 2002.

SADI, R.S. **Pedagogia do esporte**: descobrindo novos caminhos. SP: Ícone, 2010.SANTANA, W.C. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R.R; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. RJ: Guanabara Koogan, 2005.

SANTIN, S. **Educação física**: uma abordagem filosófica a corporeidade. Ijuí: Unijuí, 2003.

SANTOS, G.F.L. **Jogos tradicionais e a educação física**. Londrina: Eduel, 2012.

SCAGLIA, A. Jogo: um sistema complexo. In: Venâncio, S; FREIRE, J.B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, A; GOMES, R.M. O jogo e a competição: investigações preliminares. In: Venâncio, S; FREIRE, J.B. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEBER, M.G. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. SP: Scipione, 1997.

SILVA et al. O jogo na escola: uma análise da intenção pedagógica dos professores de educação física. **Conexões**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 145-164, maio/agosto, 2012.

SOARES, L. E. S. et al. Comunicação Motriz nos Jogos Populares: uma análise praxiológica. **Movimento.** Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 159-182, jul/set de 2012.

SOARES. C.L et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. SP: Cortez, 1992.

SOUSA CRUZ, R.W. A ação docente a partir da proposta “educação de corpo inteiro” nas aulas de educação física. In: Marques, A.C.P.S et al (Orgs.). **Pesquisa em educação**: novos temas, novas abordagens. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2013.

SOUSA CRUZ. R.W. **O significado da linguagem nos jogos infantis**: uma semiótica da corporeidade. Monografia (Graduação em Educação Física), Departamento de Educação Física - UFPB, 2006.

SOUZA, M.T. Educação física escolar: a compreensão do comportamento corporal como manifestação da inteligência humana. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 95-101, Abril, 2002.

TANI, GO et al. **Educação física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. SP: EPU: EDUSP, 1988.

TEIXEIRA, F.C; LARA, L.M. Brincadeiras populares em Candido Portinari: descrições de uma arte educativa. **Pensar a prática**, Goiânia, v.15, n.3, p. 551-820, Jul/Set, 2012.

TUBINO, M.J; MOREIRA, S.B. **Metodologia ciêntífica do treinamento desportivo**. RJ: SHAPE, 2006.

VENDITTI JR, R; SOUSA, M.A. Tornando o “jogo possível”: Reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos esportivos coletivos e aprendizagem esportiva. **Pensar a prática**. 11/1: 47-58, jan/jul. 2008.

WELLER, W; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2ª Ed. Petropólis: Vozes, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu,_____, diretora da Escola Municipal Augusto dos Anjos, declaro para os devidos fins acadêmicos que concordo com a execução da pesquisa: *AS APRENDIZAGENS INTERATIVAS E COGNITIVAS EM JOGOS TRADICIONAIS/POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA* o qual corresponde à Dissertação de Mestrado do aluno de Pós Graduação em Educação – PPGE/UFPB Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz, orientando do Profº Dr. Pierre Normando Gomes da Silva, que realizar-se-á nessa instituição escolar, no período_____do corrente ano.

Atenciosamente,

_____ _____

Assinatura do pesquisador Assinatura do orientador

_____

Assinatura da Diretora da Escola

Profº Dr. Pierre Normando Gomes da Silva do Departamento de Educação Física –UFPB. Fone: 8772-4898 / Pesquisador: Prof. Esp. Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz. Fone: 8804-5404/9333-8404.

Plataforma Brasil Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

ANEXO 2 - TERMO DE ASSENTIMENTO INFORMADO

Assentimento informado para ser participante da pesquisa “Aprendizagens interativas e cognitivas nos jogos tradicionais/populares nas aulas de Educação Física”

Nome da criança:_____

Este formulário de assentimento informado é para crianças entre 12 e 13 anos, alunos do 7º Ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos e que convidamos a participar da pesquisa intitulada: “Aprendizagens interativas e cognitivas nos jogos tradicionais/populares nas aulas de Educação Física.”

Meu nome é Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz e na minha pesquisa vou analisar as aprendizagens interativas e cognitivas em jogos tradicionais/populares vividos nas aulas de Educação Física com fins de: Identificar as aprendizagens no tocante às relações comunicativas (cooperação) e contra-comunicativas (oposição) realizadas pelos alunos durante os jogos com regras; Descrever as relações gestuais (gestemas) dos alunos no tocante à utilização do espaço de jogo e dos implementos que intermedeiam o funcionamento dos jogos tradicionais/populares; Analisar as tomadas de decisão dos alunos no que concerne aos hábitos nas ações durante os jogos tradicionais/populares em termos de comportamentos estratégicos (praxemas).

Eu vou informar você e convidá-lo a participar dessa pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Discutimos esta pesquisa com seu pai/mãe ou responsável e ele/ela sabem que também terá que concordar. Mas se você não desejar fazer parte na pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seu pai/mãe ou responsável concordar. Você pode discutir qualquer coisa desse formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir imediatamente. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado ou preocupado. Por favor, peça que pare a qualquer momento e eu explicarei.

Nossa pesquisa se preocupa com a tomada de decisão e compreensão da lógica interna do jogo por parte dos jogadores na busca de soluções inteligentes para resolver as situações-problema que surgem no decorrer do funcionamento do jogo tradicional/popular. Para isso, o ato de jogar precisa ser desenvolvido e não apenas repetir o que todos já fazem. O aluno precisa perceber a presença do outro na jogada, produzindo ações inventivas para não se reduzir às ações impostas pela cultura do próprio jogo. A partir do momento do conhecimento das regras, do reconhecimento da importância do outro na coletividade do jogo e na antecipação das ações, pode-se gerar novas aprendizagens na perspectiva de uma melhor comunicação entre os participantes, assim como no avanço cognitivo em relação ao aspecto da tomada de decisão dentro do jogo.

Essa pesquisa não trará nenhum problema para sua saúde. Não falaremos para outras pessoas que você está nesta pesquisa. Qualquer informação sobre você

terá um nome fictício e suas imagens oriundas das filmagens serão mantidas em sigilo.

Se precisar falar comigo para tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá entrar em contato comigo, sou Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz –

Endereço: Rua Maria José Rique, 405 – Cristo. Cel: 8804-5404/9333-8404/9804-9928

Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Centro de Ciências da Saúde.

Laboratório de Estudo e Pesquisa em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC

Cidade Universitária, João Pessoa, PB – Brasil. 58059-900 – telefone: (83) 3216-7067.

Eu entendi que a pesquisa é sobre as aprendizagens interativas e cognitivas dos alunos do 7º ano da Escola Municipal Augusto dos Anjos durante os jogos tradicionais/populares vividos nas aulas de educação física.

Assinatura da Criança:

Assinatura dos pai/mãe/responsável:

Assinatura do Pesquisador:

Dia/mês/ano:

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre *AS APRENDIZAGENS INTERATIVAS E COGNITIVAS NOS JOGOS TRADICIONAIS/POPULARES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.* Está sendo desenvolvida por **Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Profº Dr. **Pierre Normando Gomes-da-Silva**.

O objetivo do estudo é:

Analisar as aprendizagens interativas e cognitivas dos alunos do 7º ano da Escola Municipal Augusto dos Anjos durante os jogos tradicionais/populares vividos nas aulas de educação física. Para atingir tal objetivo geral, contemplamos objetivos necessários que nos permite encontrar as minúcias do modo de ser do movimento durante o funcionamento do jogo. São eles:

● Identificar as aprendizagens no tocante às relações comunicativas (cooperação) e contra-comunicativas (oposição) realizadas pelos alunos durante os jogos com regras;

● Descrever as relações gestuais (gestemas) dos alunos no tocante à utilização do espaço de jogo e dos implementos que intermedeiam o funcionamento dos jogos tradicionais/populares;

● Analisar as tomadas de decisão dos alunos no que concerne aos hábitos nas ações durante os jogos tradicionais/populares em termos de comportamentos estratégicos (praxemas).

Nossa pesquisa se preocupa com a tomada de decisão e compreensão da lógica interna do jogo por parte dos jogadores na busca de soluções inteligentes para resolver as situações-problema que surgem no decorrer do funcionamento do jogo tradicional/popular. Para isso, o ato de jogar precisa ser desenvolvido e não apenas repetir o que todos já fazem. O aluno precisa perceber a presença do outro na jogada, produzindo ações inventivas para não se reduzir às ações impostas pela cultura do próprio jogo. A partir do momento do conhecimento das regras, do reconhecimento da importância do outro na coletividade do jogo e na antecipação das ações, pode-se gerar novas aprendizagens na perspectiva de uma melhor comunicação entre os participantes, assim como no avanço cognitivo em relação ao aspecto da tomada de decisão dentro do jogo.

Solicitamos a sua autorização para a participação e colaboração de seu (a) filho (a) nas filmagens, fotos e diálogos durante as aulas, como também, a liberação

para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde/educação e submissão com vistas à publicação em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome do seu filho (a) será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos ou ônus para a saúde.

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor (a) não é obrigado (a) a autorizar e/ou liberar seu filho (a) na participação das atividades solicitadas pelo pesquisador. Caso decida a não autorizar a participação ou a captação das imagens, seu filho (a) não sofrerá nenhuma dano, nem haverá mudança de assistência que os alunos vem recebendo da instituição escolar.

O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que meu filho (a) venha a participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

_____

Assinatura do Responsável Legal

do Participante da Pesquisa

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz.
Endereço: Rua Maria José Rique, 405 – Cristo. Cel: 8804-5404/9333-8404/9804-9928
Universidade Federal da Paraíba – Campus I, Centro de Ciências da Saúde.
Laboratório de Estudo e Pesquisa em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC
Cidade Universitária, João Pessoa, PB – Brasil. 58059-900 – telefone: (83) 3216-7067.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável