

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

**ASPECTOS EDUCACIONAIS DOS JOGOS DESPORTIVOS
COLETIVOS: A Situação Problema
como Estratégia para Procedimentos Pedagógicos**

Camila Corrêa Moura

Campinas
2004



Camila Corrêa Moura

**ASPECTOS EDUCACIONAIS DOS JOGOS DESPORTIVOS
COLETIVOS: A Situação Problema
como Estratégia para Procedimentos Pedagógicos**

Monografia apresentada como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Ms. Hermes Ferreira Balbino.

Data

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes
Membro da Banca Examinadora

Campinas

DEDICO

A minha família

Pai, Arivaldo,

Mãe, Eliana,

irmã, Ariane,

avós, Pedro (in memorian), Ida, Pedro, Alzira,

tias, Eliza, Ivonete, Mônica, Kátia, Neuza,

tios, Zé, Mário, Vítor, Luiz,

madrinha, Nanci

padrinho, Valdevino (in memorian)

vocês são únicos, amo todos demais!

AGRADEÇO

A todos que, direta ou indiretamente, tiveram uma participação nesta longa caminhada. Sei que os meus agradecimentos não serão suficientes para expressar o quão grata me sinto com cada uma das pessoas que me ajudaram em várias situações distintas da minha vida. Sei também que, com certeza, acabarei esquecendo de citar alguém, mas isso não significa que este alguém não teve importância para mim, muito pelo contrário, é que são tantas as pessoas que gostaria de agradecer e por motivos tão variados que fica difícil não acabar cometendo uma “injustiça”.

Não tem como não começar esta árdua tarefa senão pelos meus pais, que foram os principais mentores desta conquista; Mãe, Pai, saiba que se não fossem vocês, nada disso seria possível hoje, mesmo com a distância que acabou por nos separar durante vários e longos dias, pelos quatro anos que se seguiram, sei que vocês sempre estiveram rezando e torcendo por mim a todo momento, e também a minha querida irmã Ariane, amo muito todos vocês. Obrigada também ao meu gatinho, o imortal Hadid e, também, ao meu cunhado, Ellan, o qual teve uma participação marcante neste trabalho, me ajudando a fazer o quadro do Bayer. A todos os meus tios, tias, primos e primas.

A galera do GEBOB (aos que foram e aos que são), aprendi e aprendo a cada dia com vocês, Hermes, Larissa, Fabi, Uhle, Baiano, Du, Carla, Thiagão, Vivi, Koto. E também aos alunos com os quais trabalhei: A todos os Franciscos, Rafaéis e Joões Vitor que nos fazem enxergar o quanto temos a aprender.

As meninas da equipe de futsal da Unicamp (Campeãs da Fupe!), por toda a alegria proporcionada durante as nossas participações (vitoriosas, por sinal) nestes últimos 3 anos, continuem assim: Fantato, Pirulão, Luciano, Lucas, Moniquinha, Milena, Cajá, Jú, Lili, Mariana, Marina, Pri, Áurea, Giovanna, Oba, Dri, Vanessa, Marília e as demais que possam ter me falhado na memória neste momento.

A equipe a qual eu tenho a felicidade de participar e com a qual eu ensino e aprendo a cada treino dado. Valeu equipe da LEU (olha que rima!); adoro ser a

'Professora' (como diz a Bel) de vocês. Vocês são únicas pra mim e podem ter certeza que eu nunca me esquecerei da maravilhosa experiência que eu estou tendo a frente de vocês. Ainda cresceremos muito juntas; Marininha, Eve, Bel, Dani, Taís, Cassiana, Naty, Marília, Joana, Renata, Miriam, Iza, Salome, Luana, Adriana, Camila, Ana Regina, Márcia, Ana Paula, Janaína, Mariana e por aí vai...

A equipe da FEF de futsal feminino também não poderia faltar, valeu a todas as meninas e técnicos que fazem ou já fizeram parte desta equipe.

Obrigada a todas as turmas de graduação e pós da FEF que nesses quatro anos me agüentaram e um especial agradecimento a minha turma, 01 Diurno. Valeu Samuka, Lu, Tati, Thithi, Bruna, Jão, Lemão, Tessália, Rafa e Ivana (Ivaninha, obrigada pela grande ajuda no Abstract).

Aos funcionários da FEF, principalmente aqueles que eu mais dei trabalho: Seu Orlando, Dona Norico, Beroth, Lurdinha e Tião.

A galera do Star Clean, Maria, Chris, Iris e Thiago (valeu Thi, por trazer de volta a Unicamp os momentos de Happy Hour).

Aos amigos da grande Campo Limpo Paulista, principalmente aos da minha rua, amigos de infância e de rachão na rua; aos amigos do bar doce bar, das reggaeiras no Cristo e na Chopperia. Valeu Campola City.

Um agradecimento especial aos professores da FEF, com quais aprendi o que eu devo e não devo ser enquanto professora.

Ao competentíssimo Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, com o qual tive o prazer de, neste último semestre, ser seu Apoio Didático e, assim, aprender um pouquinho mais de como me tornar uma professora competente.

Ao mestre, Prof. Hermes Ferreira Balbino, primeiro pela paciência e, segundo, pelos seus ensinamentos, me ajudando a realizar este trabalho e, além disso, me proporcionou aprendizados que eu levarei comigo pelo resto da minha vida. Obrigada por tudo!

A Deus.

Muito carinho e felicidade a todos!

RESUMO

O presente trabalho pretende, através de uma revisão bibliográfica a respeito dos principais estudiosos acerca dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC), evidenciar quais são os seus aspectos educativos e formativos. Será apresentado as conceituações de JDC e suas formas de tratamento por diversos autores do assunto, assim como os princípios e métodos de ensino e aprendizagem que o regem. Apresenta-se também o elemento fundamental dos JDC, que é o jogo e suas diversas aplicações. A partir dessa abordagem do referido termo, a princípio, busca-se através da apresentação de conceituações e definições as quais o jogo vem recebendo ao longo de seu contexto sócio, histórico e cultural, sem, no entanto, se ater a esta ou aquela definição de um autor específico. Assim, faz-se uma relação entre jogo e educação, preocupando-se em analisar autores que, entre outras coisas, tratam do assunto aproximando a relação entre Jogo/Trabalho, mostrando que o jogo é sério. Desta maneira, pode-se retratar ao ambiente pedagógico educacional, onde o jogo pode ser utilizado como recurso pedagógico, bem como, o ensino do jogo pode se dar com fins nele mesmo, isto é, não se utilizando do jogo para ensinar alguma coisa. Mostra-se relevante a análise conceitual das Inteligências Múltiplas, principalmente através do estudo proposto por Gardner. Atrela-se a este, o trabalho de Balbino; sua proposta de estímulo das inteligências múltiplas nos JDC será apresentada e analisada, devido à justificada importância do estímulo das inteligências não só para aplicação nos JDC, como também, na resolução das situações problema, esta como forma complexa de se entender o jogo. As situações problema merecerão, por sua vez, de um capítulo de destaque onde, deve-se, neste estudo, relevar os aspectos educativos e formativos nas situações recorrentes dos jogos, bem como caracterizá-las e justificar a importância de seu trabalho como estratégia para procedimentos pedagógicos.

ABSTRACT

The current work intends, through bibliographic review about leading writers concerning Sporting Collective Games (SCG), to evince its educational and formative aspects. It will be shown the conceptions of the SCG and how it is treated by several writers of this subject, in particular, the principles and methods of teaching and the learning process that conduct them. It presented the fundamental element of the SCG, which is the game and its different applications. Beforehand, the referred term will be broached through its conceptions and definitions which the game has been receiving throughout its social, historical and cultural context, without, however, adopting an specific author or definition. It will be made a relation between game and education, concerning about the analysis of different authors, who treats this subject "breaking" the opposition between Game/Work, showing that the game is serious. By this way, we can be taken to the pedagogical educational ambient, where the game can be used as pedagogic recourse, where the teaching of the game ends in itself, meaning that the game is not used for teaching anything. Show emphasising conceptions analysis of the Multiple Intelligences, mainly through Gardner's proposed study. In connection with this, it will be presented and analysed the research of Balbino and his proposal for stimulating the Multiple Intelligences in the SCG, due to the justified importance of the Intelligences' stimuli not only to SCG applications but also in problem-situations solving, the latter as a complex way to understand the game. The problem-situations receive, for this reason, a separate chapter, where educational and formative aspects are emphasised in the appealing situations of the games. It is also described how to characterize them justifying the importance of their work as strategy for pedagogic procedures.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO 1	
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS.....	8
1. Jogos Desportivos Coletivos – Introdução ao Tema.....	9
1.1 Princípios e Métodos no processo de ensino e aprendizagem nos JDC.....	10
1.2 Jogo – Pluralidade de um Conceito.....	15
CAPÍTULO 2	
A EDUCAÇÃO E O JOGO.....	20
2. A Relação entre Educação e Jogo.....	21
2.1 O Jogo como Recurso Pedagógico Educacional.....	24
2.2 O Jogo como conteúdo de ensino (o ensino do jogo com fins em si mesmo).....	25
2.3 A Teoria das Inteligências Múltiplas – Aspectos Introdutórios.....	27
2.4. Relações: Inteligências Múltiplas, Situações Problema e Jogos.....	30
2.4.1. A Inteligência Verbal Lingüística.....	30
2.4.2. A Inteligência Lógico-Matemática.....	31
2.4.3. A Inteligência Musical.....	32
2.4.4. A Inteligência Espacial.....	33
2.4.5. A Inteligência Corporal Cinestésica.....	35
2.4.6. A Inteligência Naturalista.....	36
2.4.7. A Inteligência Intrapessoal.....	36
2.4.8. A Inteligência Interpessoal.....	37
CAPÍTULO 3	
CARACTERIZANDO UMA SITUAÇÃO PROBLEMA.....	39

3. Situação Problema: Estratégia para Procedimentos Pedagógicos.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios Operacionais.....	11
Quadro 2 – Rede de Relações.....	46

APRESENTAÇÃO

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), bem como a presença do seu elemento fundamental Jogo, sempre me chamou a atenção devido, principalmente, às diversas e imprevisíveis situações que ocorrem durante os jogos em si. Desta forma, minha paixão pelos JDC surgiu quando eu ainda estava aprendendo a andar e nem sabia o que era isso. Desde criança meus vizinhos tocavam a campainha de casa para me chamar para eu jogar nosso futebolzinho na rua. Éramos em torno de oito a dez crianças correndo descalças naquele asfalto quente, felizes a cada boa jogada em grupo e bravas toda vez que tínhamos que parar o jogo porque estava passando um carro (o pior era quando o motorista passava de propósito com o carro em cima do tijolo que servia como a trave dos nossos golzinhos e, desta forma, estraçalhava nossa trave).

Assim, com a passagem do tempo, comecei a participar das equipes de futsal da minha cidade e, hoje em dia, integro as equipes de futsal feminino da FEF - UNICAMP (Faculdade de Educação Física) e da seleção da UNICAMP, além de ser técnica da equipe de futsal feminino da LEU (Liga das Engenharias da Unicamp).

Bom, mas minha admiração pela resolução das situações problema inerentes aos jogos e, para o caso mais específico, nos JDC, não se deu somente através da minha vivência com o futsal. Essa admiração se deu também através da observação, pois sou professora da Escola de Basquete do Projeto de Extensão da Faculdade de Educação Física da Unicamp, desde 2002, onde já tive a oportunidade de trabalhar com todas as turmas, isto é: 7 a 9 anos, 10 a 12 anos e 13 a 15 anos. Atualmente ministro as aulas, no referido projeto, apenas para a turma de 9 a 12 anos, turma esta com cerca de 12 alunos. Juntamente com o trabalho na Escola de Basquete da faculdade, desenvolvemos também um grupo de estudos, ainda não oficialmente institucionalizado, em iniciação nos jogos desportivo coletivos, o GEBOB, sendo que, tanto o GEBOB, quanto o Projeto de Extensão da Escola de Basquetebol da Unicamp, são coordenados e supervisionado pelo Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes e pelo Prof. Ms. Hermes Ferreira Balbino e tendo alunos da graduação e pós-graduação participando de sua organização, assim como do planejamento e aplicação das aulas.

Além disso, este semestre estou tendo a oportunidade e o prazer de, junto ao Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes, ser o apoio didático da disciplina de graduação MH 415 – Pedagogia e Esportes Basquetebol, a qual, certamente, está trazendo enormes contribuições e considerações para este trabalho.

Toda essa relação com os JDC me motivou a desenvolver este estudo sobre a resolução de situações problema, a qual se remete a uma forma multidimensional de entendimento do jogo e, com certeza, tem relevância sobre os aspectos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem deste.

Assim, este trabalho tem a preocupação de destacar esta relação entre o jogo e a educação, ressaltando o estudo dos JDC e as situações problema, justificadas, entre outros fatores, pelo estímulo das inteligências e, também, através, principalmente, de intervenções pedagógicas devidas para a elucidação da estrutura das situações presentes.

INTRODUÇÃO

Os JDC estão, de acordo com estudos realizados recentemente, sendo cada vez mais investigados dentro da área das Ciências do Esporte. Assim, temos que, a pedagogia propicia, através das ações do professor, a valorização dos procedimentos pedagógicos junto aos princípios e métodos que caracterizam o treinamento desportivo, e, desta forma também, os JDC, na medida em que são conhecidos e aplicados adequadamente.

Como Objetivo Geral deste trabalho, pretende-se apontar, através de uma análise e reflexão, as possibilidades pedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem nos JDC, destacando a existência de seus princípios e métodos, bem como, a presença do Jogo como um elemento fundamental deste e relevar seus aspectos pedagógicos de intervenção. Nesta perspectiva, valoriza-se a relação do jogo com a educação, sendo este utilizado como um recurso pedagógico educacional ou como uma forma de aprendizado pelo próprio jogo.

Como Objetivo Específico pretende-se, por meio desta prévia análise sobre os JDC e do próprio jogo em si nos seus aspectos pedagógicos e na sua relação com a educação, estudar, a partir daí, uma forma de entendimento multidimensional acerca desta relação entre o jogo e a educação, a qual se dá através da compreensão acerca das situações problema

Este estudo tem como metodologia a Revisão de Literatura, principalmente através de livros, dissertações, teses e artigos de revistas especializadas, relativas aos objetos de estudos, isto é, aos Jogos Desportivos Coletivos, ao Jogo, as suas relações com a Educação, justificando o apoio no aspecto de estudo da Inteligência, caracterizando-se e estruturando-se as Situações Problema.

O estudo se desenvolve em três capítulos, sendo que, o primeiro capítulo, se inicia com a intenção de, a partir das concepções do tema JDC, como se dão seus princípios e métodos no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, abordar diversos autores, trazendo as primeiras considerações acerca dos JDC, como suas conceituações e definições, as quais são apresentadas por Garganta (1995), Teodorescu (1984) e, também Daolio (2002). Já na referência dos princípios e métodos de ensino e aprendizagem que regem os JDC, os principais

autores discutidos neste trabalho serão Bayer (1994) e Greco (1998), basicamente.

Desta maneira, faz-se necessário, neste capítulo, a presença de uma abordagem do elemento fundamental dos JDC, que é o jogo. Para tal, traremos conceituações e definições para o termo, sem contanto, nos determos a apontar esta ou aquela como a definição correta, muito menos, de 'criar', por assim dizer, uma definição que viria a caber neste trabalho. Não é este o caso. Buscaremos esclarecer diversos conceitos que envolvem o termo jogo. Abordaremos principalmente os seguintes autores para isso: Huizinga (1980), Brougère (1998) e Freire (2001).

No segundo capítulo, vale ressaltar este elemento jogo e sua relação com a educação, para posterior conexão do próprio jogo e, por sua vez, do jogo desportivo coletivo e as chamadas situações problema. Para uma primeira relação de jogo e educação, os autores Saviani (1989), Garcia (1977), Freire (2002), Brougère (1998) e Porcher et al (1978) serão apresentados, de forma introdutória pelo que se entende por educação e, pelas dificuldades iniciais em se relacionar este dois termos.

Um aspecto relevante que também será analisado neste capítulo são as Inteligências Múltiplas, principalmente através do estudo proposto por Gardner (1994, 2000). Atrela-se a este, Balbino (2001) e sua proposta de estímulo das inteligências múltiplas nos JDC, também sendo apresentada e analisada. Justifica-se sua importância, o estímulo das inteligências, não só para aplicação nos JDC, como também, na resolução das situações problema, esta como forma diferenciada de se entender o jogo. Deve-se, nesta abordagem, relevar as possibilidades de procedimentos pedagógicos nas situações problema recorrentes dos jogos.

O terceiro e último capítulo trata, por sua vez, especificamente das situações problema, caracterizando-as e justificando-se o trabalho através de jogos pela resolução destas diferentes situações, através de Macedo (2000) e Meirieu (1998). O eixo principal desta discussão se dará pela importância de se ensinar e de se aprender através das imprevisíveis situações presentes no jogo.

Considera-se, ao término deste capítulo, a intenção em se realizar um estudo posterior a este que possa aprofundar melhor nesta questão e trazer um acréscimo de conhecimentos sobre a importância dos pressupostos de situações problema nos jogos desportivos coletivos.

CAPÍTULO 1

Jogos Desportivos Coletivos

1. Jogos Desportivos Coletivos – Introdução ao Tema

Antes de nos direcionarmos ao elemento geral e fundamental dos jogos desportivos coletivos, isto é, do jogo e de suas relações pedagógicas, vamos abordar e revisar estudiosos a respeito dos princípios comuns que regem as modalidades coletivas especificamente, bem como sua estrutura, para, a partir daí, relacionarmos superficialmente os aspectos técnicos e táticos das ações coletivas e, mais profundamente, seus aspectos educativos e formativos, isto é, dentro do tema jogo e educação, onde encontraremos, nos jogos desportivos coletivos, possibilidades educativas.

Para realizarmos a revisão sobre os desportos coletivos, uma das principais obras que alimentarão nossa discussão, será o trabalho de Claude Bayer, intitulado como “o Ensino dos Desportos Coletivos”. Da mesma forma, revisaremos também, entre outros autores, Júlio Garganta, Pablo Juan Greco, Amandio Graça e José de Oliveira, que contribuíram muito para o estudo dos Jogos Desportivos Coletivos, bem como, abordaremos alguns outros estudos de relevância para o avanço da discussão sobre o tema.

Desta maneira, Garganta (1995) introduz este assunto referindo-se ao termo Jogo Desportivo Coletivo (JDC) como uma designação que engloba, entre outras modalidades, o futebol, o basquetebol, o handebol e o voleibol, as quais ocupam um lugar importante na cultura desportiva contemporânea.

Teodorescu (1984) define os Jogos Desportivos Coletivos como uma forma de atividade social organizada, na qual os participantes (jogadores) estão agrupados em duas equipes numa relação de adversidade típica não hostil (rivalidade desportiva) numa relação determinada pela disputa através de luta visando a obtenção da vitória, com a ajuda da bola (ou outro implemento do jogo), de acordo com regras pré-estabelecidas.

Daolio (2002) afirma que um dos principais avanços na literatura, dentro deste tema, parece ter sido a respeito do ensino das modalidades coletivas, a partir das semelhanças estruturais entre elas. Através desta estrutura comum, é

possível considerar as modalidades esportivas dentro de uma mesma lógica, tornando possível um mesmo tratamento pedagógico para seu ensino.

Assim, o próximo tópico tratará das semelhanças estruturais entre as modalidades coletivas segundo alguns dos principais autores, abordando as questões dos princípios e métodos de ensino-aprendizagem nos JDC.

1.1. Princípios e Métodos no processo de ensino e aprendizagem nos JDC

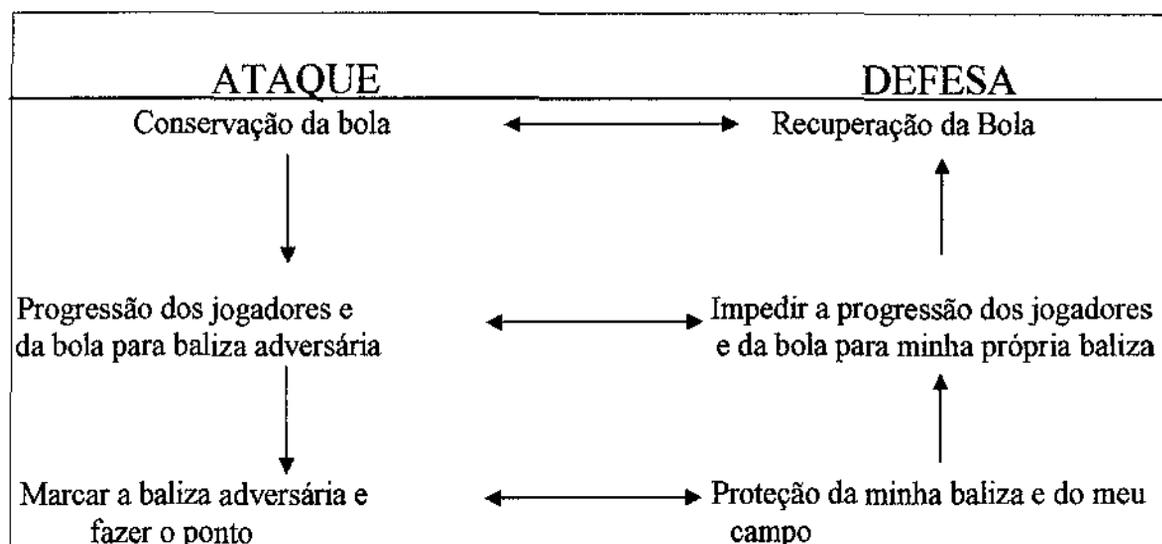
Apresenta-se, desta forma, alguns dos princípios e métodos que regem os Jogos Desportivos Coletivos (JDC), segundo alguns autores já mencionados.

Começando por Bayer (1994), o qual estrutura o jogo desportivo coletivo, pelos aspectos que ele chamou de:

- *Elementos Invariantes*, os quais são: uma bola ou algum tipo de implemento similar, um espaço ou "campo" de jogo, parceiros/ colegas com os quais se jogam, adversários, alvo(s) a atacar e, conseqüentemente, alvo(s) a defender e regras específicas pré-determinadas.
- *Princípios Operacionais*: são seis os princípios de ação descritos por Bayer, sendo, três de ataque e três de defesa. Assim, os princípios operacionais do ataque são: conservação individual e/ou coletiva da posse de bola; ganhar/ocupar espaços, isto é, progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário; obter o ponto através o arremate (finalização da jogada). Por sua vez, os princípios operacionais da defesa são: recuperação da posse de bola; impedir o avanço da equipe adversária e da bola em direção ao seu próprio alvo; proteger o próprio alvo a fim de impedir a finalização e, conseqüentemente, a obtenção do ponto pela equipe adversária. Podemos visualizar melhor as relações entre os princípios operacionais através do *Quadro 1* a seguir, o qual representa uma tabela adaptada do livro de Bayer (1994). No quadro original, o autor

coloca setas horizontais para correlacionar os princípios operacionais do ataque e da defesa. Já na adaptação as setas verticais indicam uma seqüência nos princípios em si.

QUADRO 1 – Princípios Operacionais



Quadro 1– Adaptado de Bayer (1994, p. 47).

- *Regras de Ação*: apresentada por Bayer como os meios necessários para a operacionalização dos princípios ofensivos e defensivos, podendo se dar por ações tanto individuais, quanto coletivas, sejam estas questões ligadas as estratégias de posicionamentos ou movimentações. Toma-se como exemplo, posicionar-se em locais estratégicos onde há a possibilidade de receber o passe, ou mesmo, levar a marcação para que outro jogador possa aparecer livre, a distância em relação a baliza (cesto) entre outras das inúmeras possibilidades de ações durante o jogo e as situações advindas deste.

A partir desta maneira de concepção a cerca do esporte coletivo, podemos dialogar com os outros diversos autores que citamos no início deste tópico, pois, discutiremos que, desta forma, a técnica perfeita, ou o '*como fazer?*', passa a ser secundário a tática do jogo, ou o '*o que fazer?*', já que a operacionalização das

regras de ação nos Jogos Desportivos Coletivos vão ao encontro de ações coletivas, formando assim redes complexas de sistemas.

Portanto, segundo Bota & Colibaba-Evulet (2001) qualquer jogo desportivo pode ser considerado como um sistema complexo, integrado por elementos ou subsistemas que atuam sinergicamente para a realização das devidas finalidades e estes elementos, ou subsistemas, podem ser definidos, dentro dos esportes coletivos, como: capacidades físicas; capacidades psíquicas, conhecimentos teóricos; técnicas de jogo; táticas de jogo. Cada um destes elementos ou subsistemas possuem, por sua vez, outros subsistemas e assim por diante, formando uma teia complexa de subsistemas que interagem entre si através de conexões internas ou interagem com o meio, através de conexões externas.

Aprofundando um pouco mais na relação *o que fazer? / como fazer?* devemos transcorrer a respeito do estudo de Greco (1998), ao apontar que o processo de iniciação esportiva universal se apóia na sistematização, planejamento e operacionalização de dois processos evolutivos que se completam e interagem entre si, sendo que, um parte da aprendizagem motora seguindo ao treinamento técnico e, o outro, do desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático.

Neste trabalho, Greco (1998) destaca dois princípios básicos para uma metodologia de ensino-aprendizagem em jogos desportivos coletivos, sendo eles:

- Princípio Analítico-Sintético: Esse princípio está caracterizado por procedimentos pedagógicos que fracionam o jogo (parte + parte = todo). Segundo o próprio Greco (1998, p. 41), o método analítico-sintético caracteriza-se por ser:

[...] realizado em partes, em etapas, com exercícios que apresentam uma divisão dos gestos, das técnicas, da ação motora em seus mínimos componentes.

Portanto, podemos concluir que atividades que se encaixam nesta metodologia mecanicista (de princípios analíticos), acaba por acarretar muito mais em simples resoluções de tarefas pelos alunos e não a resolução de problemas

(devido à ausência do contexto do jogo, diminuindo a possibilidade de “*transfert*”¹). Há, neste contexto, repetições de séries de exercício com o intuito de reprodução de técnica e, para uma prática de resolução de situações problema inerentes ao jogo, devemos valorizar bastante a percepção do gesto e não apenas a sua reprodução especializada. Nesta perspectiva, Torres (1997), identifica este procedimento como um método que cria estereótipos motores e, conseqüentemente, “*seja qual for a situação de jogo, o gesto técnico deve ser executado de forma idêntica sempre*” (Torres, 1997, p.23).

Como cita Bayer (1994), este método fragmentado privilegia o jogador enquanto tal, em detrimento do coletivo e, para uma prática efetiva do esporte coletivo, há a exigência de um jogador/aluno que raciocine coletivamente, dentro do contexto do jogo, que pense e saiba se posicionar frente aos desafios imprevisíveis do jogo. Contudo, não deve se deixar de lado atividades que tenham esse tipo de princípios como caráter, pois, aplicadas em momentos e quantidades adequadas, poderá ter grande validade na aquisição de maior repertório motor por parte dos alunos.

- Princípio Global-funcional: segundo Greco (1998) é compreendido, entre outras, por atividades que partem da metodologia centrada nas situações de jogo, isto é, contextualizadas dentro de pequenos jogos ou também, pelo que se conhece como jogos pré-desportivos. Este princípio desenvolve as capacidades técnico-táticas simultaneamente, já que não só será exigida a execução de uma técnica (*como fazer*) como também tomar decisões (*o que fazer*), enfatizando os processos cognitivos de percepção, antecipação e tomada de decisão.

O princípio global funcional se origina nas idéias de Gestalt, um projeto de Psicologia que valoriza a percepção do todo, enquanto, na outra posição, o analítico sintético se origina no Behaviorismo, valorizando o aspecto de comportamento, ou seja, do fragmento (Greco, 1998).

¹ Segundo Bayer (1994) *transfert* significa o transporte da identidade de uma estrutura já identificada para uma outra situação em qualquer desporto coletivo.

A metodologia global funcional também apresenta a vantagem de ser mais motivante, pois, como cita Santana (1996), o que realmente interessa para os alunos, sejam eles da escola formal ou informal, é o jogar, que tem o sentido de não somente praticar um esporte em si, mas também todo e qualquer jogo da cultura infantil e outros possíveis de serem criados e vivenciados na iniciação, como os jogos pré-desportivos, os quais permitem a partir, principalmente, da utilização de jogos reduzidos, análise e a compreensão mais simples e fácil, por se tratarem de recortes sem fronteiras do jogo formal.

Desta forma, podemos inferir que, como nos instiga Daolio (2002, p. 100):

Jogar bem não seria apenas executar de forma eficiente um conjunto de técnicas, mas, além disso, contribuir de forma cooperativa e inteligente para o sucesso do empreendimento coletivo.

Segundo Balbino (2001), ao se ensinar os jogos desportivos coletivos, é preciso ampliar a ótica que seleciona somente os gestos e o desempenho físico, e provocar oportunidades que estimulem os potenciais de resoluções de problemas a serem inseridos no ambiente de iniciação e formação esportiva. Permite-se ainda, estimular o desenvolvimento do espírito coletivo, a disciplina gerada pela aceitação das regras, elaboração de recursos internos para resolver as dificuldades advindas das situações problema, analisando estas situações, desenvolvendo assim o raciocínio que, por sua vez, conduzem as ações.

Assim, Balbino (2001, p. 13) afirma que:

[...] os jogos desportivos coletivos serão considerados como um meio gerador de diferentes e diversas oportunidades a quem os pratica, transcendendo das resoluções de técnica ou de tática, mas tendo como objetivo maior a formação integral do Homem. Nas situações possíveis e nos jogos de estímulos presentes nos constantes desafios, provavelmente estejam as oportunidades das manifestações verdadeiras de quem joga.

Sendo os Jogos Desportivos Coletivos, da forma como ele foi estudado em todo este item, como algo composto de um ambiente diversificado em variedades de situações que são proporcionadas pelas regras, delimitação do campo de jogo,

técnicas possíveis, elaboração de táticas e estratégias, cabe ressaltarmos um próximo tópico de conexão com este, o qual releve o aspecto jogo, que, por si só, é o elemento geral dos jogos desportivos coletivos. Trata-se assim de abordarmos e analisarmos o termo jogo, para relacioná-lo com o termo educação, a fim de, a partir deste momento, fazermos as devidas inferências de como se dão as possibilidades educativas, não só através do jogo, mas também através dos jogos desportivos coletivos e as chamadas Situações Problema, inerentes aos Jogos, pela sua estruturação.

1.2. Jogo – Pluralidade de um conceito

A tentativa de definir e/ou conceituar o termo jogo é uma tarefa um tanto quanto árdua. Existe aqui a intenção de apresentar e até mesmo discutir a respeito dos estudos sobre o assunto abordado e que, de uma maneira ou de outra, fazem ou tentam fazer tal definição do referido termo.

Dentro do rol de autores estudados nesta revisão bibliográfica, temos claro a dificuldades que os próprios tem para abordar de uma maneira conceitual a palavra jogo, sendo que cada um deles apresenta seus argumentos para explicar tal dificuldade. Estes argumentos vão desde uma análise lingüística, isto é, pelo estudo da origem da palavra entre outros, até as análises antropológicas e sócio-culturais que movem o conceito da palavra jogo.

Desta forma, Johan Huizinga (1980, p. 10), um estudioso acerca do Jogo, destaca a importância deste para o desenvolvimento do homem, a partir de uma perspectiva antropológica e filosófica e assim se refere ao termo na obra "Homo Ludens":

[...] o jogo é uma função da vida, mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social.

Segundo Huizinga (1980) o jogo deve ser entendido como fenômeno cultural e não biológico, devendo ser estudado em uma perspectiva histórica, sendo que, sua importância se daria pela definição de até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. Desta forma, ao invés de abordarmos o elemento jogo *na* cultura, devemos entendê-lo, como elemento *da* cultura. Assim, Huizinga (1980, p.8), relata que: “[...] o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização”.

Nesta mesma esfera, destacamos também os estudos de Brougère (1998) o qual aponta as conceituações do termo jogo, primeiramente, através de uma análise polissêmica, isto é, referente às várias acepções sobre a palavra e de funcionamento da linguagem, mostrando como não dispomos de um termo claro e transparente de conceito construído.

Assim, Brougère (1998, p. 14) explicita:

Jogo é o que o vocábulo científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter em certas circunstâncias. [...] o jogo é também uma estrutura, um sistema de regras (*game*, em inglês) que existe e subsiste de modo abstrato independentemente dos jogadores. [...] trata-se, por exemplo, de um jogo de damas, de futebol ou jogo da velha.

Porém, Brougère (1998), destaca a seguir que a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social. A utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado. Contudo, estudar o jogo é estudar também como e porque este termo é empregado. E, é desta forma que, atividades bem diferentes foram designadas pelo mesmo termo, tanto em nossa língua, como em algumas outras.

[...] um jogo é uma certa situação caracterizada pelo fato de que seres jogam, tem uma atividade que diz respeito ao jogo, qualquer que seja sua definição. (Brougère, 1998, p.14).

Brougère (1998) aponta, neste sentido, que a definição de jogo é diferente segundo cada cultura e, portanto, podemos pensar, num primeiro instante, que cada cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e de uma experiência dominante, de determinados traços que não são necessariamente idênticos uns aos outros, diferindo-se, por assim dizer, sócio-culturalmente.

Nesta mesma direção, Porcher et. al. (1978) explicita que o jogo depende hoje incontestavelmente de uma análise pluridisciplinar especialmente mobilizadora de um rigoroso estudo sociológico, sendo também, objeto de estudo da antropologia.

Assim, podemos evidenciar como o contexto sócio-cultural acaba por se inserir no jogo, através, por exemplo, do relato de brincadeiras infantis que assumem um papel de jogo “do faz de conta”, onde as crianças são tratadas como ‘mini-adultos’, e brincam segundo o que elas vivenciam em seu meio cultural, imitando assim os adultos com os quais elas convivem. Poderemos apontar, por exemplo, as meninas imitando a mãe e brincando de cozinhar em pequenas panelinhas usando barro e folhas para tal e os meninos brincando que segue a profissão do pai.

O jogo da criança aparece assim mais como um comportamento social do que como um comportamento natural. Isto justifica novamente que o jogo é um fato social, independentemente da dimensão sociolingüística que exploramos. (Brougère, 1998, p.30).

Segundo Freire (2001) o estudo do termo jogo deve ser voltado, nesta lógica, para a investigação de um significado da ação de jogar, buscando, contudo, o sentido da ação mais que a palavra, evitando-se assim, a análise lingüística.

Sendo o jogo algo cultural e historicamente desenvolvido, cabe-se, a partir deste momento, não mais elucidar sua dificuldade e tentativa de definição, mais apresentar, portanto, as características comuns entre tudo aquilo que chamamos de jogo, segundo os variados autores.

De acordo com Huizinga (1980) o jogo é uma atividade voluntária, sendo que, se estiver sujeito a ordens, deixaria de ser jogo passando a ser uma imitação forçada. Outro fator por ele apontado, presente no jogo, é de que o jogo é algo que facilmente poderia ser dispensado, sendo, portanto, algo supérfluo, só se tornando uma necessidade urgente quando o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como 'não séria' e exterior a vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (Huizinga, 1980, p.16).

Já Freire (2001) explicita que o jogo tende para uma direção, sem guardar esta ou aquela característica exclusiva, descrevendo este como sendo uma atividade em que as coisas são feitas sem que precisem ser feitas, porque não se distingue nela um compromisso objetivo com algo exterior ao jogador e, acima de tudo, enfatizando que todas as coisas que chamamos de jogo são jogadas, isto é, lançadas, arremessadas ao sabor da imprevisibilidade.

Contudo, cabe aqui citarmos Brougère (1998) o qual afirma que precisamos reconhecer que estamos tratando de uma concepção complexa na medida em que, em torno de um nó de significações, giram valores bem diferentes como a liberdade e o constrangimento, o risco ou a insegurança.

De acordo com Huizinga (1980), a função do jogo, pode, de maneira geral, ser definida pelos dois aspectos fundamentais que neles encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Assim, o jogo não é vida corrente, nem vida real, mas sim, trata-se de uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria.

Na categoria do jogo sendo considerado como uma atividade que imita ou simula uma parte do real, Brougère (1998), exemplifica esta situação citando o filme 'Jogos de Guerra', no qual o computador central do Pentágono (construção-

símbolo do poderio militar bélico norte-americano) imita um combate com um inimigo virtual. O jovem herói pergunta ao computador se trata ou não de jogo, ao que o computador responde perguntando: 'qual é a diferença?'. Para a máquina eletrônica os processos parecem idênticos nos dois casos. A única diferença é o efeito sobre o real, as conseqüências do jogo. No que se refere ao comportamento, não há diferença entre as atividades lúdicas e as outras, apenas as conseqüências diferem.

Assim, como já foi explicado no início deste capítulo, coube, neste tópico, apresentar as idéias de jogo de alguns dos principais autores do assunto, sem, no entanto, apontar esta ou aquela conceituação como correta ou incorreta, mas sim, permitir com que, a partir desta revisão bibliográfica, pudéssemos analisar e concluir como que os diversos autores discorrem sobre o termo Jogo e a dificuldade em se construir um conceito definido para tal. Contudo, pudemos averiguar que há um certo consenso entre os estudiosos do assunto que umas das principais dificuldades, ou talvez, a maior dificuldade em se definir o termo jogo num conceito claro e unânime de construção se dá devido a sua diversidade de manifestações sócio-culturais.

A partir deste momento, então, este trabalho terá a preocupação de apontar a relação dos jogos desportivos coletivos, com a presença do seu elemento fundamental Jogo, seja este entendido sob qualquer uma das perspectivas já analisadas neste tópico, e a Educação, apontando para a idéia de situação problema, que é uma forma complexa de aplicação dos conceitos de jogo, diante de um adequado tratamento pedagógico, pois as situações têm um caráter indutivo, com intervenções do pedagogo. Trataremos, desta forma, sobre a perspectiva da educação, e voltaremos, no caso, mais especificamente para a pedagogia e como, através das práticas pedagógicas e conseqüentemente da ação do pedagogo transcendendo aos princípios e métodos, se dão as possibilidades educativas do trabalho induzido a resolução de situações problema.

CAPÍTULO 2

A Educação e o Jogo

2. A Relação entre Educação e Jogo

A Educação se mostra estreitamente ligada a diversos aspectos do jogo. Quando o indivíduo joga, aprende incessantemente (Freire, 2000). A relevância deste tema tem estimulado a produção de diversos estudos na área pedagógica. É de se destacar os aspectos formativos e educativos presentes no jogo na medida em que os procedimentos pedagógicos podem determinar a consistência dessa relação entre educação e jogo.

Neste capítulo pretende-se, antes de remeter-se ao assunto jogo e educação, enunciar o que se entende por educação, para, desta forma, relacioná-los. Assim, Saviani (1989) elucida que Educação é um termo complexo, porém, ao decidirmos nos dedicar à educação, assumimos, por este ato, a complexidade que lhe é inerente. Diversos fatores interferem na educação e, compreendê-la implica levar em conta diversas perspectivas e empreender várias abordagens. Saviani, entendendo a complexidade do referido termo, e, a fim de superar o simples caráter enciclopédico a este respeito, releva o chamado caráter pedagógico. Segundo Saviani (1989, p. 56):

A Pedagogia seria, pois, o recurso que nos permitiria unificar as perspectivas e eliminar a diversidade de abordagens; haveria, para lá e acima da diversidade uma mesma abordagem: a abordagem pedagógica.

Já Garcia (1977, p. 01) destaca as seguintes precisões terminológicas:

No sentido primitivo, a palavra Educação tem sua origem nos verbos latinos *educãre* (alimentar, amamentar, criar), com significado de algo que se dá a alguém, e *educêre* que expressa a idéia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de. Nesta acepção, educação representa um ato de desenvolver, de dentro para fora, algo que está no indivíduo.

A partir daí, a primeiro obstáculo que encontramos para relacionarmos o Jogo a Educação é que estamos tratando de dois termos complexos e que são regidos por diferentes abordagens, segundo diversos autores, nas suas diversidades sociais, históricas e culturais.

Porém, como o caráter deste trabalho não é o de chegar a uma conclusão terminológica a respeito dos assuntos estudados, mas sim tentar agregar um conhecimento prévio a respeito das possibilidades de definições sobre os assuntos estudados a fim de responder a pergunta de como se dão as possibilidades educativas e formativas no jogo em geral, sendo este o elemento fundamental dos jogos esportivos coletivos. Para concretização do trabalho, apontar para as resoluções das chamadas situações problema presentes no jogo (ou, no caso mais específico, nos jogos desportivos coletivos), e por consequência, quais as possibilidades pedagógicas de trabalho com as situações problema e sua justificativa pelo estímulo da inteligência.

Porém, esbarramos, neste momento, em mais um desafio, agora referente ao fato de que há uma intensa oposição entre jogo e seriedade. Desta forma, como que o jogo, enquanto algo 'não-sério', poderia ter algum tipo de valor ou intenção educativo? É nesta perspectiva que temos o jogo como uma atividade fútil por assim dizer e, enquanto atividade fútil está, direta ou indiretamente, relacionada também em oposição ao trabalho, sendo assim, o trabalho sim considerado como algo útil e, portanto 'de valor'.

Assim, será abordado, neste momento, o que exemplifica Freire (2002) onde ele nos leva a fazer um exercício de observar duas situações distintas. A primeira diz respeito a uma criança que brinca de montar, com blocos de madeira, uma complicada construção; na segunda situação, temos um funcionário de uma empresa de arquitetura debruçado na sua prancheta de projetos. Desta forma, Freire (2002) nos instiga a verificar que o jogo da criança que brinca de construir com seus bloquinhos de madeira impõe-se à nossa percepção com força admirável, tanto quanto o quadro do arquiteto e sua prancheta impõe-se a nós como trabalho. Nesta perspectiva, Freire (2002, p. 57) comenta que:

Além disso, duvido que as fronteiras do jogo e do trabalho sejam impermeáveis a ponto de não se deixarem penetrar, a do jogo por elementos do trabalho, e a deste por elementos do jogo.

Brougère (1998), a este respeito, aponta que o jogo da criança não é apenas divertimento ou descontração, mas é também uma forma de ser e de apreender o mundo.

Com esta colocação, surge então a pergunta: “Como então dizer que apenas o trabalho do arquiteto é algo sério, se, para a criança, a partir do momento que ela entrou, por assim dizer, no mundo do ‘faz de conta’ este mundo se tornou a sua verdade temporária e aquele jogo de montar, para a criança, é tão sério quanto o trabalho na prancheta é para o arquiteto, considerando-se cada qual no seu ‘mundo’, seja ele o imaginário ou real?”

Freire (2002) aponta que se estabelece, desta maneira, uma relação conflituosa entre o mundo subjetivo, que incita o jogo, e o mundo objetivo, que incita o trabalho e, segundo Freinet (*apud* Freire 2002, p. 62):

[...] nesse campo do jogo-trabalho, não existe, como se vê, nenhuma oposição essencial entre jogo e trabalho. Só que, com o uso, essa prática do jogo foi tão pervertida que às vezes evoluiu para formas eminentemente perigosas do ponto de vista individual e social. Psicólogos e pedagogos não souberam levar em conta essa degenerescência; não conseguiram encontrar, em suas fontes, a profunda dignidade do jogo-trabalho [...].

Devemos ainda, sobre esta perspectiva, nos lembrar o que incita Brougère (1998), segundo o qual, antes do início do século XIX, antes da ruptura romântica de pensamento, era realmente impossível se pensar o jogo enquanto algo educativo, não só pela sua relação de oposição ao trabalho e seriedade, mas também, porque se pensar no termo jogo remetia-se, naquela época, a pensar na futilidade dos jogos de sorte e azar; o jogador era aquele indivíduo ligado ao jogo pelo dinheiro e o risco de tal prática era ver a criança se ater aos jogos nas suas “intenções frívolas”, segundo o referido autor.

Brougère (1998) aponta ainda que o aparecimento e o desenvolvimento de um pensamento que não somente associa jogo e educação, mas também descobre neste valores educativos e, conseqüentemente, faz dele uma atividade séria, pelo menos para a criança, tornou-se possível graças a revolução desencadeada pelo pensamento romântico.

2.1. O Jogo como Recurso Pedagógico Educacional

Assim, Brougère (1998) apresenta inúmeros autores e pedagogos que, no final do século XVIII, começaram a visualizar o jogo com alguns princípios que nos remetem a idéia de seu uso como recurso pedagógico, sendo, portanto, um meio para se ensinar algo. O autor cita Basedow (1723-1768), o qual instiga que:

É importante não restringir a liberdade de jogar nas crianças, mas é preciso fazê-lo de tal modo que elas quase nunca escolham outros jogos que não aqueles para os quais se quer excitá-las, isto é, os jogos úteis, que favorecem o desenvolvimento das faculdades físicas e intelectuais, a memória de certas coisas necessárias mais tarde, e a prática futura das virtudes. (Basedow, *apud* Brougère, 1998, p. 56).

Desta forma, podemos inferir que o jogo tem sim um valor, mas é manipulado dentro de uma lógica para que, desta forma, ele sirva para se ensinar não o jogo em si, mas para se ensinar algo através do jogo. Usa-se o jogo como um artifício pedagógico para, por exemplo, motivar o aluno, no sentido de que, brincando (ou jogando) ele aprenda a matemática, a lingüística, entre outros. Assim, o professor selecionaria um jogo, cujo conteúdo viria ao encontro de seus objetivos pedagógicos identificáveis, isto é, do que ele gostaria de desenvolver no aluno com aquela atividade (escrevo aqui atividade, pois, nesta concepção, o jogo não passaria de um meio para algo, ou de uma 'atividade' para se passar um certo 'conteúdo' que não o próprio jogo).

Brougère (1998, p. 57) também elucida sobre este aspecto de o jogo, nesta perspectiva, não passar de um artifício e, assim, não ter um valor pedagógico em si, na seguinte citação:

[...] trata-se, para o educador, de controlar o conteúdo do jogo de modo que permita à criança adquirir conhecimentos relevantes neste ou naquele momento. O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança; porém não tem valor pedagógico em si. Tal valor está estritamente ligado ao que passa ou não pelo jogo.

Temos claro, por essas apresentações, que a valorização do jogo passou a ser concretizada na medida que o jogo foi sendo utilizado como um recurso pedagógico educacional, o que pode-se chamar de jogo educativo, no qual o professor não tem interesse no jogo em si, mas sim em manipular um certo conteúdo a ser ensinado, dando-lhe um aspecto de jogo para facilitar, por assim dizer, seu trabalho. O jogo não está aí no centro da pedagogia, sendo, portanto, um momento, um ambiente, não um método educativo proposto. Ressalvo, desta forma, que, uma valorização do jogo apenas como recurso pedagógico pode ser um tanto quanto limitada, já que essa visão, não valorizando também o jogo como jogo em si, pode acabar descaracterizando o jogo, isto é, segundo palavras de Brougère (1998, p. 177): “Mas, talvez, falar de investimento pedagógico implique a transformação do jogo em outra coisa que não é mais realmente jogo.”

É neste sentido que se deve tomar o máximo de cuidado quando se utiliza o jogo como recurso pedagógico educacional, pois, as mudanças realizadas para dar o sentido pedagógico que se desejar, por exemplo, alterações nas regras, ou no terreno de jogo, pode acabar por descaracterizar o jogo em si e, portanto, tornar-se algo enfadonho e não mais motivante.

2.2. O Jogo como conteúdo de ensino (o ensino do jogo com fins em si mesmo)

A idéia, neste item, não é somente valorizar o jogo em si, mas, além de ser utilizado para fins pedagógicos, o jogo por ele mesmo também dispõe de uma riquíssima fertilidade pedagógica a qual, Porcher et. al.(1978) explicita que faz nascer ou pelo menos permite a encarnação de uma pedagogia pelo jogo e, portanto, de uma pedagogia do jogo. Segundo Porcher et. al. (1978, p. 18):

O jogo inscreve-se portanto num posto privilegiado entre todas as acções que na fase das operações concretas, participam na construção de um pensamento operatório na criança, ou seja, um

pensamento formal, capaz de manipular o raciocínio hipotético-dedutivo.[...] Jogar contribui para a formação intelectual sem arrastar a criança para um intelectualismo dessecante e rígido: é nisso que o jogo é insubstituível dentro do processo pedagógico. Conserva o dinamismo do vivente, do motivante, do prazer, e, ao mesmo tempo, milita nas fileiras do sério, do formal, do equipamento intelectual lógico-matemático.

Cabe ao professor assumir uma intervenção pedagógica flexível a fim de se ter uma síntese das duas exigências, sabendo respeitar tanto os procedimentos autônomos da criança enquanto jogadora, como também, estimulá-la para que ela atinja uma plenitude ou uma riqueza maior de domínio em diversas áreas as quais o professor ache necessário.

Porém, cabe, a partir deste momento, destacarmos o ensino do jogo em si, o qual, segundo Brougère (1998, p. 141) traz em si a satisfação para a criança; *“O jogo é uma atividade que encontra sua satisfação, seu resultado em si mesma, não em um objetivo [...] os objetivos são simplesmente acessórios”*.

Nesta perspectiva, Freire (2001, p. 67) afirma que:

Creio que o potencial educativo do jogo é mais forte que o mencionado pelos pedagogos de modo geral e é mais importante pelo que encerra em si mesmo que pelo que pode arrastar na sua sedução, isto é, o caráter utilitário fartamente aproveitado pela escola.

Assim, Freire (2001) também ressalta em seu estudo que a escola, por exemplo, pode sim se utilizar do jogo, visto que este, por si só, acarreta em valor educativo e, portanto, em aprendizado, podendo o jogo não ser apenas um meio para suavizar a dureza das tarefas escolares, mas sim que sejam práticas realizadas com o intuito de desenvolver principalmente a consciência sobre os alunos.

Propõe-se que os jogos sejam sempre repetidos com o acréscimo de algum componente novo, para que a novidade se conflite com os esquemas atuais e possam produzir as tomadas de consciência defendida na idéia anterior. Acrescenta-se a isso, os chamados *feed backs*, os quais estão ligados à idéia de “retorno”, do que se passou na experiência de, no caso, *jogar* dos alunos, podendo ser feitos através de rodas de conversas com os alunos, por exemplo,

não só antes, mas também, depois de cada atividade, para serem assim mais um fator das tomadas de consciência por parte dos alunos (Freire 2001).

Portanto, a ação da pedagogia transcende, aqui, os princípios e métodos. Estamos tratando, pois, de uma pedagogia do jogo, e não para o jogo. Desta forma temos clara a existência dos princípios e métodos que regem os jogos desportivos coletivos, já abordados anteriormente, porém, a cada realidade diferente vivida pelo professor, corresponde a diferentes interações pedagógicas, no sentido de que, os princípios e métodos, sozinhos, não conseguem responder a todas as formas de ações durante as práticas. Necessitam, assim, de um complemento, o qual se dá por meio da pedagogia, isto é, das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das ações do pedagogo nas variadas situações.

Trata-se, portanto, de se ensinar os jogos, e, desta forma, transmitir padrões para a compreensão das imprevisíveis situações advindas deste, dotando-a de valores, isto é, não de uma forma esvaziada, ou puramente mecânica, ou pode-se dizer que, até mesmo, de maneira estática. Deve-se dar importância a toda cadeia complexa de interações que envolvem cada situação do jogo em si. É essa gama de imprevisibilidade das ações de jogar que acarreta na resolução das situações problema, as quais serão tratadas com mais profundidades num próximo capítulo.

Porém, antes de chegarmos à questão de como ocorrem as possibilidades educativas pela proposta das situações problema, devemos lembrar que o processo de iniciação e formação esportiva é, por si só, essencialmente educativo. Esta afirmativa se valida pelas várias oportunidades que o jogo gera, pelos desafios característicos presentes e, também, justificando as resoluções das diferentes situações nas manifestações e estímulos das várias inteligências, referenciadas a seguir.

2.3. A Teoria das Inteligências Múltiplas – Aspectos Introdutórios

Neste estudo vamos apresentar, de maneira a compreender-se seu eixo fundamental, o estudo desenvolvido por um pesquisador, que nas últimas duas décadas tem se destacado nos campos de ação das ciências cognitivas e do desenvolvimento humano. Trata-se de Howard Gardner, o qual, no livro intitulado “Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas” apresenta e descreve as evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas “relativamente autônomas”, as quais foram tratadas como “inteligências humanas”. Desta forma, são apresentadas pelo referido autor, oito inteligências humanas distintas, ressaltando assim a Teoria das Múltiplas Inteligências. Discutindo e atrelando as idéias de Gardner aos Jogos Desportivos Coletivos, apresentaremos também a proposta para a pedagogia do esporte desenvolvida na dissertação de mestrado de Balbino (2001), muito relevante para o nosso estudo, visto que este trata da relação entre as Inteligências Múltiplas e os Jogos Desportivos Coletivos.

Não podemos nos remeter as Inteligências Múltiplas, sem antes tratarmos do conceito de inteligência. Gardner (2000, p.47) apresenta a seguinte definição:

Um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura.

Gardner (1994) afirma que as inteligências são os potenciais inatos de habilidades e talentos que as pessoas demonstram, os quais podem ser identificados em áreas diferentes no cérebro, sendo que as recentes pesquisas em neurobiologia sugerem uma organização neural que revelam à noção de diversos modos de processamento de informações. Temos aí a criteriosa classificação apresentada pelo referido autor, que relaciona oito inteligências: cinestésica corporal; lógico-matemática; musical, espacial, verbal lingüística; interpessoal; intrapessoal e a inteligência naturalista.

Gardner, no desenvolvimento de sua teoria, releva o estudo de Piaget, porém apontando sua tendência de valorizar também as dimensões verbais e lógicas da inteligência e, ainda critica a aplicação de testes de QI (Quoeficiente de Inteligência) questionando sua relevância de ser denominado como método

avaliador da inteligência. A crítica de Gardner (1994), se focaliza no fato de o teste de QI ser cegamente empírico, não havendo nenhuma visão de processo de como se proceder para resolver um problema. É um teste fundamentado basicamente apenas em problemas da ordem lógica matemática e da linguagem, ou seja, na habilidade da pessoa definir palavras, conhecer fatos sobre o mundo e encontrar conexões. Segundo Gardner (1994, p. 14):

Dois indivíduos podem receber o mesmo escore de QI; e ainda assim, um pode tornar-se capaz de realizar um tremendo progresso em pouco tempo em conquistas intelectuais enquanto o outro pode estar exibindo o próprio ápice dos seus poderes intelectuais.

Gardner (2000) discorre em seu estudo que algumas pessoas podem apresentar grande capacidade em uma área de atuação, mas não exibir a mesma capacidade em algumas outras áreas de atuação. Do mesmo modo, a deficiência para o aprendizado em alguma habilidade não implica no sucesso ou fracasso em qualquer outra atividade cognitiva.

Gardner (1994) aponta que todos nós possuímos habilidades e potenciais de inteligência diversos, e localizados em locais diferentes no cérebro, sendo que alguns se desenvolveram ou foram mais estimulados que outros.

Desta maneira, Gardner (1994) incita que a palavra inteligência é tão utilizada por nós em nosso dia a dia que acreditamos na sua existência como uma entidade mensurável e tangível, porém, quando voltamos a nossa atenção para as inteligências específicas, verifica-se que elas não entidades fisicamente verificáveis, mas apenas construtos científicos potencialmente úteis. Rompe-se aí com a idéia de mais inteligente e menos inteligente e, estabelece-se que as inteligências atuam de formas relativamente independentes.

Nesta perspectiva, a Teoria das Inteligências Múltiplas é discutida por Balbino (2001), como uma forma plural das habilidades, capacidades, faculdades, talentos e competências do Homem, especialmente requeridas dentro de cada contexto cultural, transcendendo as abordagens da linguagem verbal e da razão lógica. Há claro aqui o caráter de aplicação da Teoria à pedagogia dos jogos desportivos coletivos e Balbino (2001, p. 99) discorre sobre este caráter, elegendo

elementos fundamentais que são validados para sustentar sua proposta. Assim, em um ambiente de ensino aprendizagem, busca conectar os...

Jogos Desportivos Coletivos e seus componentes internos e externos, substrato para o desenvolvimento do Ser Integral, na ótica dos aspectos do Físico, Mental, Emocional, Social, Espiritual, que possui potencial biopsicológico das Inteligências Múltiplas, que podem ser estimuladas pelo Agente Pedagógico, norteado pelos Pressupostos estabelecidos para a facilitação dos estímulos às inteligências.

Portanto, deve-se ressaltar, pelos pressupostos apresentados, a relação entre os estímulos das Inteligências Múltiplas e as situações problema presentes no jogos.

2.4. Relações: Inteligências Múltiplas, Situações Problema e Jogos

Descreve-se, neste momento, citando as principais características e aspectos, as oito inteligências desenvolvidas por Gardner em seu estudo sobre as Inteligências Múltiplas, tentando relacionar essas oito Inteligências aos Jogos Desportivos Coletivos, apoiando-se no trabalho de Balbino, porém, atrelando as Múltiplas Inteligências principalmente com a questão da resolução de situações problema presente nos Jogos.

2.4.1. A Inteligência Verbal Lingüística

Segundo Gardner (1994) a Inteligência verbal Lingüística corresponde a uma sensibilidade ao significado da palavra, escrita ou falada, bem como, a capacidade de se utilizar a linguagem para certos objetivos, ou mesmo, a habilidade par aprender línguas. Destacam-se quatro aspectos principais do conhecimento lingüístico que provaram ser importantes para a nossa sociedade.

São eles: 1. aspecto retórico da palavra: capacidade de usar a linguagem para convencer indivíduos a respeito de algo; 2. potencial mnemônico da linguagem: utilizando-se a linguagem como ferramenta para ajudar a lembrar informações; 3. papel da linguagem na explicação: processo ensino-aprendizagem se dá, em grande parte, através da linguagem; 4. análise metalingüística: potencial da linguagem para explicar suas próprias atividades, portanto, refletindo-se sobre si mesma.

A cada um destes quatro aspectos, podemos, claramente, referenciar alguns pontos de destaque em suas relações com a resolução das situações problema pertinentes em um jogo. É evidente o quanto a linguagem, seja ela escrita, falada ou através de pequenos sinais, está presente no jogo em si e, por sua vez, a sua importância nas resoluções da problemática do jogo.

Assim, apoiado no estudo de Babino (2001), características que estão presentes nos indivíduos com inteligência verbal lingüística bem desenvolvida nas relações das situações problema advindas do jogo (ou dos JDC):

- Capacidade para falar com os companheiros da equipe nos momentos certos, afim de ajudá-los a seguir um curso de ação diante das situações que necessitam tomadas de decisão;
- Poder de interpretar as instruções do professor/técnico, atrelada a capacidade mnemônica da linguagem para visualizar as ações técnicas e táticas e, por conseqüência as melhores estratégias para solucionar os problemas, recordando-se do que foi dito ou feito em situações anteriores parecidas, bem como, lembrando-se das regras do jogo;
- Usa, portanto, a escuta e a fala para refletir sobre orientações verbalizadas, oralmente ou escritas, do técnico ou professor.

2.4.2. A Inteligência Lógico-Matemática

Compreende ao que Gardner (1994) aponta como a capacidade de realizar operações matemáticas e investigar questões científicas, bem como, analisar problemas com lógica.

Campbell et al. (2000) relatam os vários componentes deste tipo de inteligência, dentre eles, o cálculo matemático, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, raciocínio dedutivo e indutivo, discernimento de padrões e relacionamentos. A capacidade de reconhecer e resolver problemas estão no centro da inteligência lógico-matemática.

Referenciando-se em Balbino (2001), manifestações da inteligência lógico-matemática e sua relação com a resolução das situações problema nos jogos:

- O raciocínio lógico, ou mesmo, o raciocínio indutivo e dedutivo que levam a resoluções das problemáticas das imprevisíveis e aleatórias situações presentes nos jogos;
- Discernimento dos padrões (técnico / táticos) e dos relacionamentos (colegas / adversários) que levam as tomadas de decisões frente a cada situação;
- Habituação com os conceitos de tempo do jogo, aspectos de causa e efeito relacionados a regras e regulamentos tanto do jogo em si, quanto da competição;
- Capacidade de compreensão e assimilação dos diagramas, símbolos e códigos utilizados pelo professor / técnico na orientação das estratégias lógicas a serem seguidas diante das inúmeras situações possíveis e/ou prováveis;
- Interpretação e compreensão de estatísticas e gráficos de jogo, bem como da contagem dos pontos.

2.4.3. A Inteligência Musical

Gardner (1994) apresenta a inteligência musical como possuindo uma estrutura quase que paralela a inteligência lingüística e, atuante na composição e na apreciação de padrões musicais, tendo como componentes mais centrais, o tom (ou melodia) e o ritmo, e, a seguir, o timbre.

Sessions é apresentado por Gardner (1994) como um dos compositores que enfatizaram as íntimas ligações existentes entre música e linguagem corporal ou gestual, sendo a música melhor pensada como um “gesto expandido”.

Porém, não devemos apenas nos remeter a inteligência musical por uma forma de arte que utiliza a voz e o corpo como instrumentos de expressão; devemos nos referir também a sua relação com o sentimento das pessoas, isto é, com as emoções, pois a música pode propiciar um ambiente emocional positivo que acaba por desencadear uma facilitação para o aprendizado.

É pontuado a seguir, e, em concordância com o trabalho de Balbino (2001), as possíveis manifestações de quem tem a inteligência musical bem desenvolvida para resolver os problemas em situações de jogo (e JDC):

- Respostas variadas aos sons providos do ambiente sejam eles, provocados pela platéia, em manifestações favoráveis ou contrárias ao indivíduo, alterando ou não, assim, a decisão a ser buscada nos determinados momentos, provocando, portanto, diversas reações.

2.4.4. A Inteligência Espacial

Os problemas que exigem explicitamente o poder de criar uma imagem mental são considerados por Gardner (1994, p.135) como característicos da Inteligência espacial, assim como, o potencial de reconhecer e manipular os padrões de espaço isto é, “perceber o mundo com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes”. Também são utilizados quando trabalhamos com representações gráficas – versões bidimensionais ou tridimensionais de cenas do mundo real.

Embora a visualização seja fundamental para a inteligência espacial, Gardner (1994) destaca que não está diretamente relacionada à visão e, na verdade, pode ser extremamente desenvolvida nos cegos, sendo propostas na modalidade tátil, por exemplo.

Assim, a inteligência espacial, se não for a principal, é uma das principais inteligências relacionada com a resolução das situações problema inerentes ao jogo, devido a mentalização das situações, provocando soluções na esfera da imaginação para um primeiro momento, e, em seguida, transferindo os conhecidos pré adquiridos ou formulados/mentalizados em ações decisivas. A capacidade de antecipar jogadas e suas conseqüências estão intimamente ligadas à forte imaginação; o que está em evidência, portanto, nesta situação, é a capacidade de usar imagens para planejar conjuntos alternados de ações. A este respeito, Gardner (1994, p. 149) declara:

Claramente, o conhecimento espacial pode servir para uma variedade de finalidades científicas, como uma ferramenta útil, um auxílio ao pensamento, uma maneira de captar informações, uma maneira de formular problemas ou como o próprio meio para resolver o problema.

Portanto, a pessoa com inteligência espacial bem desenvolvida apresenta as seguintes características diante de uma situação problema de um jogo, seja ele coletivo ou não:

- Visualização por meio de imagens mentais das orientações da técnica, de táticas e estratégias de situações treinadas, bem como de seus detalhes;
- Facilidade para recordar as situações vividas no treinamento por meio da utilização das imagens visuais;
- Visualização das reorganizações no espaço conseqüentes de cada jogada, ou durante as movimentações possíveis dos esquemas; provocando uma capacidade de antecipar jogadas ou de escolher a melhor ação para cada momento;
- Percepção de padrões sutis e óbvios, na formação tática;
- Aprendizagem facilitada pela reprodução técnica ou tática de formas ou movimentos previamente observados em outros modelos;
- Habilidade para encontrar os “espaços vazios” existentes no campo de jogo, afim de movimentações possíveis em um esquema tático, em sua equipe e em relação ao adversário;
- Antecipação nas tomadas de decisões.

2.4.5. A Inteligência Corporal Cinestésica

A inteligência corporal cinestésica trata, segundo Gardner (1994), sobre a capacidade de usar o corpo, ou partes do corpo, para resolver problemas ou fabricar produtos. É, portanto, o potencial desenvolvido para explorar todos os movimentos motores do corpo, seja estes movimentos utilizados de forma precisa, como os movimentos finos dos dedos, ou para manipulação de objetos em geral, ou então movimentos mais amplos, que envolvem o corpo como um todo. Atores, dançarinos, nadadores e atletas em geral desenvolvem domínio aguçado sobre os movimentos dos seus corpos, assim como artesãos e instrumentistas, os quais são capazes de manipular objetos com refinamento.

O escritor Mailer (*apud* Gardner, 1994, p. 162) exemplifica em uma luta de boxe, uma das maneiras de expressar a inteligência corporal cinestésica:

Há linguagens além das palavras, linguagens de símbolo e linguagem da natureza. Há as linguagens do corpo. E o pugilismo é uma delas. O pugilista fala com um domínio do corpo que é tão desprendido, sutil e abrangente em sua inteligência quanto qualquer exercício da mente. [Ele expressa] com graça, estilo e um instinto estético surpreendente quando boxeia com seu corpo. O Box é um diálogo entre corpos, é um rápido debate entre dois conjuntos de inteligência.

O jogador apresenta uma capacidade de sobressair em graça, poder, velocidade, precisão e trabalho em equipe. Deve haver: controle sobre as ações já tomadas e a serem tomadas na partida; astúcia, que é o conhecimento que vem com a experiência, o poder analítico, a observação hábil e a desenvoltura; equilíbrio, como a capacidade de aplicar astúcia sobre grande pressão e produzir quando a necessidade é mais pronunciada (Gardner, 1994).

Características de quem tem a inteligência corporal cinestésica bem desenvolvida na resolução das situações problema decorrentes do jogo:

- Desenvolve uma certa percepção cinestésica para o aprendizado, isto é, aprende de forma melhorada por meio da execução pelo movimento aquilo que deseja ensinar;

- Explora o ambiente do jogo, bem como, as distintas situações que lhe aparecem, com o corpo em movimento, utilizando-o de forma mais adequada a fim de conquistar o seu objetivo no jogo;
- É sensível a integração corpo e mente;
- Busca novas abordagens para habilidades em movimentos;
- E, como já citado, demonstra graça, equilíbrio, destreza e precisão nas tarefas físicas e nas tomadas de ação durante a partida.

2.4.6. A Inteligência Naturalista

A inteligência naturalista pode ser encontrada em biólogos, botânicos, geógrafos, paisagistas, jardineiros, visto quem segundo Gardner (2000), se refere ap conhecimento sobre o mundo vivido, como a classificação de diversas espécies, identificando-as e reconhecendo a existência de outras; relacionamento com seres ou objetos, interação com espécies animais, sintonia com o mundo dos organismos, entre outros, demonstrando, desta forma, habilidades para observar, classificar e categorizar um conjunto de organismos, ou, até mesmo, objetos artificiais.

Podemos observar as seguintes manifestações de uma inteligência naturalista bem desenvolvida na prática dos jogos e nas situações problema decorrentes deste:

- Observação do ambiente, e das situações diferentes e aleatórias no decorrer dos jogos;
- Busca do entendimento do funcionamento do organismo nas atividades de treinamentos e jogos, e, desta forma, em todas a suas ações;

2.4.7. A Inteligência Intrapessoal

Temos que, a inteligência intrapessoal, trata, segundo Gardner (1994), do desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa, isto é, a capacidade central em funcionamento é o acesso à nossa própria vida sentimental, a nossa gama de afetos e emoções, a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolve-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento. Assim, Gardner (1994, p. 185) descreve que:

Em seu nível mais avançado, o conhecimento intrapessoal permite que detectemos e simbolizemos conjuntos de sentimentos altamente complexos e diferenciados.

Como características de uma pessoa com inteligência intrapessoal bem desenvolvida, tem-se as seguintes manifestações na execução dos problemas acarretados pelas diversas situações encontradas no jogo:

- Há uma motivação intrínseca na realização das ações nos jogos;
- Tentativas de compreensão de experiências internas;
- Maior controle das emoções presentes durante o jogo ou competição, devido a maior conscientização;
- Equilíbrio de emoções em momentos de pressão psicológica, como em jogos decisivos ou momentos decisivos durante jogos;
- Modelo e sistemas de valores, demonstrando comportamentos éticos e construtivos para si mesmo e para a equipe (no caso de um esporte coletivo, por exemplo) durante os jogos.

2.4.8. A Inteligência Interpessoal

A inteligência interpessoal corresponde à capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Acarreta a capacidade de 'ler' as intenções e desejos dos outros indivíduos; assim, a inteligência interpessoal volta-

se para fora, isto é, em direção ao comportamento, sentimentos e motivações dos outros, facilitando o trabalho de modo eficiente com terceiros.

Desta forma, no ambiente da resolução das situações problema nos jogos, têm as seguintes características decorrentes de um desenvolvimento da inteligência interpessoal:

- Capacidade para influenciar construtivamente um grupo de indivíduos a comportar-se ao longo de linhas desejadas, como pro exemplo, no jogo coletivo, convencer os colegas sobre as melhores decisões a serem tomadas nas devidas situações;
- Facilidade de interação com os companheiros da equipe;
- Manutenção dos relacionamentos dentro da equipe de forma a abranger novos relacionamentos nos diferentes momentos do jogo;
- Tomada do espírito coletivo como um principal fator do jogo, sempre participando nas ações coletivas;
- Habilidade para mediar possíveis conflitos entre os companheiros da equipe, fazendo-se compreender, através da comunicação de diversas formas.

O estímulo das inteligências, desta maneira, mostra-se importante para um trabalho com jogos envolvendo situações problema, visto que, o aluno, ao deparar-se com uma situação de impasse se vê obrigado a, através da sua inteligência, pensar qual pode ser a melhor resposta para os problemas propostos nas devidas situações. Não existe aí uma resposta pronta, o aluno é quem toma a decisão de o que fazer e quando fazer.

Assim, é de extrema relevância, por parte do professor, intervir de maneira positiva neste processo de estímulo das múltiplas inteligências já que, na situação do jogo, o aluno terá que, por si só, desvendar as soluções dos problemas que aparecerem.

CAPÍTULO 3

Caracterizando Situação Problema

3. Situação Problema: Estratégia para Procedimentos Pedagógicos

Por que trabalhar com Situações Problema? Macedo (2000) respondeu a esta pergunta em seu livro "Aprender com Jogos e Situações Problema" enunciando que as situações problema, por se tratarem de recortes de certas posições ou movimentos em um jogo, dão espaço a reflexão e o aperfeiçoamento de esquemas utilizados pelas crianças, já que possibilitam um aprofundamento do saber dizer, saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões ou regularidades, enfim aprender de uma forma diferenciada, talvez, mais significativa e autônoma.

Já Meirieu (1998, p. 181) justifica o trabalho através das situações problema, devido a este, segundo ele, responder aos três desafios que constituem o ofício de ensinar. A pedagogia das situações problema responderia assim as três funções a seguir definidas:

[...] 'função erótica' pelo fato de tentar suscitar o enigma que gera o desejo de saber; tem em seguida, uma 'função didática' pelo fato de preocupar-se em permitir sua apropriação; tem, enfim, uma 'função emancipatória', pelo fato de permitir que cada pessoa elabore progressivamente seus procedimentos eficazes de resolução de problema.

Assim, podemos inferir que, o jogo e, por conseqüência, os jogos desportivos coletivos, constituem-se por situações de aprendizagem que não são totalmente reprodutíveis, tanto pelo fato da imprevisibilidade do jogo em si, quanto, por lidar com indivíduos cuja história intelectual nunca é idêntica em todos os pontos e possui, portanto, múltiplos fatores ligados a aspectos biológicos, psicológicos e sociológicos.

Chamaremos essas situações de aprendizagem do jogo (no caso mais específico, dos jogos desportivos coletivos) de situações problema. Segundo Meirieu (1998) a situação problema se caracteriza por uma situação didática, na qual se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da

situação problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa. Portanto, em outras palavras, Meirieu (1998, p. 170) aponta uma pedagogia das situações problema como sendo:

[...] uma 'pedagogia da emancipação': o educador, consciente do fato de que explicar uma coisa a outrem é o melhor meio de impedi-lo de encontrar por si, assume a tarefa de inventar situações que impõe que ele se aproprie das soluções necessárias; o sujeito se vê aí, de certa forma, 'obrigado a utilizar sua própria inteligência'.

Desta maneira, consideraremos, neste estudo, a pedagogia das situações problema como uma pedagogia das "perguntas" e "respostas", onde, exemplificando nos Jogos Desportivos Coletivos, surgirão "perguntas". Neste contexto, situações problema são colocadas aos alunos e estes, por suas vez, "responderão" a estas situações, através do "como fazer" e principalmente de "o que fazer" (já abordado em capítulo anterior). Revela-se assim toda uma interação técnico-tática e, principalmente, de inteligência na situação integrada de pensar e agir, atrelando a isto a tomada de decisão, na escolha da melhor "resposta" para tal situação, a qual pode se dar de forma subjetiva, não significando que exista apenas uma resposta correta para cada uma das situações. É possível que em uma mesma determinada situação, duas crianças diferentes, podem achar diferentes formas de soluções para o mesmo problema e ambas conseguirem êxito na tarefa.

Meirieu (1998, p. 172) define desta forma que uma pedagogia das situações problema deverá esforçar-se para instalar dispositivos em que se articulem explicitamente problema e respostas, em que as respostas possam ser construídas pelo sujeito e integradas na dinâmica de uma aprendizagem: *"isso impõe que se tenha certeza da existência de um problema a ser resolvido e, ao mesmo tempo, da impossibilidade de resolver o problema sem aprender"*, nos coloca o autor.

Uma questão interessante, abordada por Macedo (2000), diz respeito ao fato de que para jogar e enfrentar situações problema os alunos precisam ser ativos, isto é, precisam se envolver nas tarefas e nas relações com pessoas e

objetos, havendo, desta forma, uma certa relação de responsabilidade e cooperação. Assim, as situações problema retomam aspectos significativos do jogo e ilustram obstáculos a superar, pontos a aprofundar, razões a encontrar, regularidades não percebidas, tomadas de decisões, antecipações, entre outros apontamentos significativos.

Tavares (1995), em seu estudo sobre o processamento da informação nos jogos desportivos aponta que, por exemplo, as ações táticas desenvolvidas no jogo, são iniciadas por informações visuais que sustentam a formação de um pensamento tático, destinada a permitir-lhe compreender a situação na qual ele participa. Portanto, o autor descreve três fases principais neste processo de informação nas ações diante das situações problema nos jogos desportivos: 1. identificar o problema que lhe é colocado (percepção e análise da situação); 2. elaborar a solução que ele pensa ser a mais adequada para resolver o problema (solução mental do problema); 3. executar eficazmente, do ponto de vista motor, essa solução (solução motora do problema).

Através das situações problema é possível que o jogador apresente, de acordo com a posição dos autores estudados, uma atuação mais consciente e intencional possível, de modo que produza um resultado favorável. De outra maneira, se isso não ocorre, a expectativa é de que aprenda a analisar os diferentes aspectos do processo que o impediram de atingí-lo. Configura-se assim, a idéia de que diante de diferentes situações, os alunos se encontrem diante de problemas cujas soluções serão encontradas de formas diferentes por cada um. Diferentemente de se propor ao aluno tarefas nas quais as respostas já são pré-determinadas, onde o valor da atividade está no número de repetições corretas em manifestação da memória motora e da capacidade de resistência a esses movimentos.

Para ilustrar esta citação, dialoga-se com uma afirmativa de Meirieu (1998) com relação a tarefa do educador, a qual, na resolução de um problema, é ajudar cada aluno na identificação progressiva das estratégias eficazes para si e, por conseqüência, estabilizá-las em função dos resultados obtidos, através, por exemplo, de *feed backs* positivos. Ao pedagogo caberá mais tornar o aluno capaz

de determinar sozinho suas necessidades e de agir como convém, do que dar exatamente a resposta que cada um precisa. Desta forma Meirieu (1998, p. 178) destaca:

Na verdade, toda pedagogia que não transfere progressivamente para o sujeito que aprende a responsabilidade da diferenciação se condena à paralisia – porque a análise das necessidades se mostra longa e complexa demais – ou ao adestramento – porque essa análise é possível e gera dispositivos estritamente adaptados ao perfil de cada sujeito.

A prática das situações problema através de jogos ensina quanto às possibilidades de pensar e agir características de um bom jogador, sendo bastante semelhantes às exigidas para realizar outras tarefas, escolares ou não. Tais considerações estão de acordo com as idéias de Macedo (2000, p.14) a respeito da prática com jogos.

Assim, outro fator importante de observação por nós, pedagogos, durante o trabalho com jogos, é sobre a conduta do aluno no seu conjunto de ações, na qual ele ‘responde’ as ‘perguntas’ que as situações problema apresenta se utilizando (ou não) entre o seu ‘pensar’ e ‘agir’, das regras do próprio jogo a serviço de ‘boas jogadas’.

Segundo Macedo (2000, p. 21), na construção de situações problema, o que permeia todo trabalho é o desafio sofrido constantemente pelo sujeito que, desta forma, é levado a observar e analisar a situação presente antes de tomar a decisão e agir. O autor apresenta as seguintes características das situações problema:

a.) São elaboradas a partir de momentos significativos do próprio jogo; b.) apresentam um obstáculo, ou seja, representam alguma situação de impasse ou decisão sobre qual a melhor ação a ser realizada; c.) favorecem o domínio cada vez maior da estrutura do jogo; d.) têm como objetivo principal promover análise e questionamento sobre a ação de jogar, tornando menos relevante o fator sorte e as jogadas por ensaio-e-erro.

Em cima destas quatro características apontadas por Macedo (2000), podemos destacar a relevância de um trabalho com jogos (ou jogos desportivos coletivos) e as situações problema, por constituir, nesta estrutura, uma possibilidade de investigação sobre o pensamento infantil, num contexto de intervenção, visando a transformação da relação com o conhecimento, tornando a aprendizagem talvez mais significativa e possibilitando, portanto uma ação pedagógica educativa e formativa mais efetiva.

A este respeito, Macedo (2000, p. 23) escreveu:

[...] jogar favorece a aquisição de conhecimento, pois o sujeito aprende sobre si próprio (como age e pensa), sobre o próprio jogo (o que caracteriza, como vencer), sobre as relações sociais relativas ao jogar (tais como competir e cooperar) e, também, sobre conteúdos (semelhantes a certos temas trabalhados no contexto escolar).

Fazendo-se uma análise das implicações do jogar, destaca-se a importância de se buscar diferentes soluções para se vencer o mesmo desafio, já que, alguns alunos acabam não conseguindo visualizar, em muitas das situações de jogos, as diversas possibilidades de resolução, devendo, portanto, analisá-las a fim de ampliar o olhar sobre o objeto. Assim sendo, podemos afirmar que o processo desencadeado a partir de uma situação de jogo possibilita a transferência das aquisições para outros contextos, isto é, as atitudes adquiridas no contexto do jogo ganham um maior significado, tendendo a tornar-se propriedade do aluno.

É através do significado que o aluno atribui a ação que o aprendizado se concretiza. Os significados sobrepostos às situações problema torna o sujeito capaz de pensar, levantar hipóteses, interpretar e criar, desta forma, as ações que estão comprometidas e coordenadas tanto com ações já realizadas, tanto com ações futuras (há intencionalidade e planejamento; os resultados obtidos não se dão por acaso ou por sorte). O conhecimento não é transmitido de forma pronta ao aluno, mas sim é construído e constantemente modificado e transformado pelo sujeito, na medida em que este sujeito se relaciona e dá significações ao objeto,

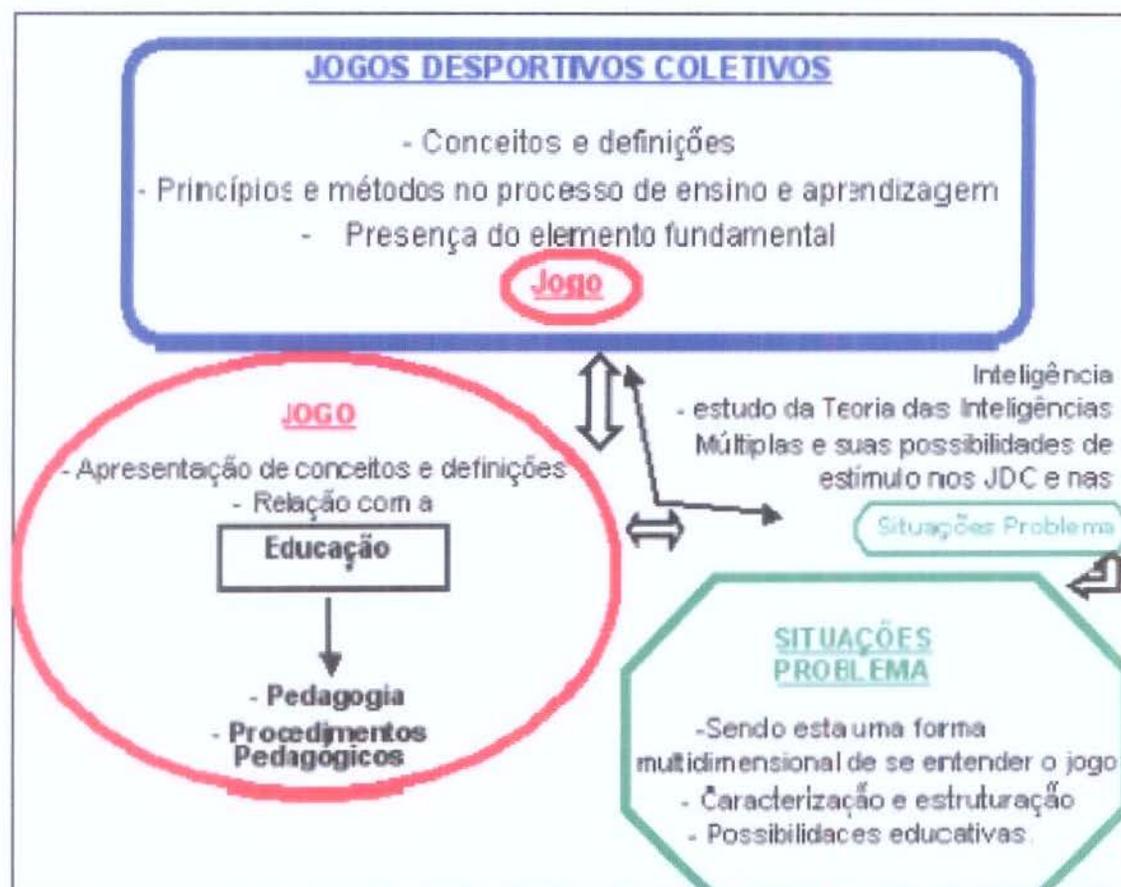
demonstrando as possibilidades de intervenção pedagógica de formação positiva neste processo.

Nas situações problema, o aluno é convidado, portanto, a analisar suas ações ou ser aproximado direta ou indiretamente de alguns fragmentos de uma partida, sendo fundamental, por parte do educador, a realização de *feed backs*, a fim de promover, por exemplo, conflitos e desequilíbrios cujas soluções poderão (e deverão) ser encontradas pelos próprios alunos, de forma contextualizada e a fim de fazer algum sentido para o aluno, efetivando o aprendizado.

Portanto, nesta perspectiva, Macedo (2000) sintetiza que o trabalho com resolução de situações problema está de acordo com uma visão Piagetiana, a qual defende que o aluno é um ser que pensa e, assim, num processo de aprendizagem, obtém um melhor resultado, quando o conteúdo abordado apresenta um significado relevante ou o remete a algo conhecido.

Antes deste estudo voltar-se para as considerações finais acerca dos pressupostos de trabalho com situações problema como estratégia para procedimentos pedagógicos, referencia-se, no QUADRO 2, a seguir, um esquema acerca da estrutura do estudo realizado, evidenciando a conexão dos assuntos abordados. Mostra-se, desta maneira, a rede complexa de interligação entre os temas analisados.

QUADRO 2 – Rede de Relações



Quadro 2 – Rede de relações presentes na correlação entre JDC, Jogo e Situações Problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jogos Desportivos Coletivos e, por sua vez, os Jogos, devem ser considerados como um ambiente favorável, sob vários aspectos, para as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, não só físico, isto é, com seus elementos de habilidades e capacidades motoras, mas também, estratégicos e, até mesmo, de interação com os outros, na sua relação com o próximo. Há, portanto, a existência clara de uma teia de sistemas e subsistemas que perpassam as características dos JDC, sendo que estes subsistemas podem ser definidos da seguinte forma: capacidades físicas; capacidades psíquicas, conhecimentos teóricos; técnicas de jogo; táticas de jogo; capacidades de liderança ou mesmo de diálogo com os companheiros ou adversários, e outros mais que podem daí surgir.

As possibilidades de estudo e trabalho com os JDC são imensas, seja no ensino formal (na escola) ou informal (nas chamadas escolas de esportes, por exemplo). As pesquisas em Ciências do Esporte que tratam das relações de princípios e métodos e, por sua vez, das implicações pedagógicas que decorrem destes, nos JDC, são cada vez mais crescentes. Deve-se ter clara a noção essencial de que o processo de iniciação ao aprendizado de jogos se apóia na sistematização, planejamento e operacionalização (Paes, 2005), sendo estes três fatores essenciais para um estudo do processo de ensino e aprendizagem referido.

É possível compreender os JDC como algo composto de um ambiente diversificado em variedades de situações que são proporcionadas pelas regras, delimitação do campo de jogo, técnicas possíveis, elaboração de táticas e estratégias, entre outros fatores. Isto nos remete a pensar, num primeiro plano, no jogo como um dos elementos essenciais dos JDC. Percebe-se então que entender o jogo, no sentido da palavra, não é algo simples. Tratam-se de concepções diversas, segundo diferentes realidades sócias, históricas e culturais, as quais nos trazem noções distintas acerca do termo. Coube, porém, apresentar as idéias de jogo de alguns dos principais autores do assunto, sem, no entanto, apontar esta ou aquela conceituação como correta ou incorreta, mas sim, permitir com que, a

partir da revisão bibliográfica sobre o assunto, pudéssemos analisar e concluir como que os diversos autores discorrem sobre o termo Jogo e a dificuldade em se construir um conceito definido para tal, devido, principalmente, a sua diversidade de manifestações sócio-culturais.

Porém, seja qual for a acepção que se queira remeter ao jogo, o que mais importou, para este estudo, foi em que ponto pode-se relacioná-la à Educação. Referir-se ao termo educação nos leva a caminhar na direção da pedagogia e conseqüentemente às práticas pedagógicas, bem como nas ações e intervenções do professor/pedagogo. Assim, a pedagogia do esporte seria, pois, o campo de conhecimentos que nos permite compreender a multiplicidade das perspectivas do entendimento do Jogo.

Toma-se o jogo como elemento fundamental dos JDC. A fim de responder a pergunta de como se dão as possibilidades educativas e formativas no processo de jogar, aponta-se para as resoluções das chamadas situações problema presentes no jogo, e por conseqüência, suas possibilidades pedagógicas de trabalho com as situações problema. Faz-se necessária a sua justificativa pelo estudo a partir da inteligência visto, as situações problema, enquanto uma forma multidimensional de tratamento sobre o jogo. Esta abordagem requer, de uma certa maneira, a compreensão a respeito da inteligência e, para este estudo, foi de imensa valia a reflexão e discussão não só sobre os aspectos relevantes acerca da Teoria das Inteligências Múltiplas, como também, de seus estímulos nas possibilidades de procedimentos pedagógicos envolvidos nos trabalhos com os jogos e com os JDC.

Desta maneira, devemos considerar que o trabalho com situações problema merece destaque devido a sua possibilidade de ações e intervenções pedagógicas, já que estas caracterizam-se por se tratarem de recortes de certas posições ou movimentos em um jogo, dando espaço a reflexão e ao aperfeiçoamento de esquemas já utilizados pelas crianças. Assim, possibilitam um aprofundamento do saber dizer, saber fazer, tomar decisões, correr riscos, antecipar, encontrar razões ou regularidades, enfim aprender de uma forma diferenciada e, talvez, mais significativa e autônoma.

Portanto, consideram-se as situações problema constituintes por contingências de aprendizagem que não são totalmente reproduzíveis, tanto pelo fato da imprevisibilidade do jogo em si, quanto, por lidar com indivíduos cujas histórias nunca são idênticas. Existem, portanto, múltiplos modelos internos com referenciais fisiológicos, psicológicos e sociológicos. Ao precisar realizar uma tarefa numa situação problema, dificilmente um aluno a realizará com êxito sem não ter tido nenhum aprendizado em decorrência da ação, sendo que, para chegar às necessárias compreensões e entendimentos, os alunos, diante deste tipo de situações, se vêem obrigados a utilizar suas próprias inteligências.

Podemos chamar ainda a pedagogia das situações problema de uma pedagogia das “perguntas e respostas”, onde os alunos devem responder às mais diferentes formas das variadas situações que lhes forem apresentadas, sendo o aprendizado fruto desta interação. Acarreta-se daí a exigência, por parte dos alunos, de toda uma rede de percepção, tomada de decisão e ação sobre o que fazer e como fazer. Nestas perspectivas, reflete-se que há o surgimento de problemas e, a consequência é a busca por respostas as quais devem ser construídas pelo sujeito e integradas na dinâmica de uma aprendizagem.

Analisando-se assim o que acabamos de considerar, o próximo passo a ser assimilado por nós, professores e pedagogos é como dar este tratamento pedagógico mais enfático as situações problema nos jogos. Num jogo coletivo, por exemplo, as diversas situações que propiciam um aprendizado são claras, sendo assim, como o professor pode interceder de forma positiva com as devidas situações. Quais são as considerações a serem relevadas dentro do contexto de situação problema em JDC.

As situações problema, portanto, acontecem dentro dos Jogos. Permite-se, desta forma, refletir conclusivamente a respeito de sua estrutura, a fim de se criar e de se aprofundar a análise a respeito dos pressupostos de situações problema em JDC, delimitando assim, por meio de onde os devidos aprendizados se dão, demonstrando de maneira integral seus aspectos educativos e formativos.

O tema aqui abordado é significativo. Compor em um desenvolvimento teórico os conceitos de jogo, aspectos sistêmicos do jogo coletivo, o elemento

inteligência (tratado aqui em uma visão multidimensional) que é estimulado pela característica de imprevisibilidade do ato de jogar, bem como da abordagem estrutural das situações problema, reclamam para si o *status* de configuração complexa, sustentada por um grande número de variáveis, presentes na manifestação do fenômeno. Trata-se, na visão construtiva e evolutiva do campo de conhecimento pedagogia do esporte manifesto nos escritos de Paes (2000, 2001, 2002, 2005), de elementos componentes da transição da antiga visão das *seqüências pedagógicas* para novos conceitos e práticas que são levados para a composição dos *procedimentos pedagógicos*.

Diante da relevância deste tema, exposto aqui em uma abordagem focada de acordo com as exigências para conclusão do curso de graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, fica a sugestão do autor para o desenvolvimento do tema em questão para níveis mais profundos, estruturados com estudos da sua aplicação prática para sua continuidade com o apoio de métodos que sustentem a sua investigação.

É consenso que a Ciência busca produzir conhecimentos que beneficiem a comunidade. O fortalecimento desta missão se dá na medida em que tais conhecimentos enxergam no indivíduo que participa deste ambiente de aprendizagem o potencial a ser estimulado. A partir deste pressuposto, podemos promover intervenções com o objetivo de que este indivíduo tome para si a condição de cidadão participativo e construtor de um mundo em que poderemos jogar juntos, vivendo, entre outros, os princípios da convivência, cooperação, solidariedade, a fim de resolver problemas que se tornarão, com esta visão pedagógica, desafios estimuladores que lhe conferem um sentido repleto de significados verdadeiros e construtores do Homem na visão do Ser Integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Paris, Editora Vigot, 1994.

BOTA, I.; COLIBABA-EVULET, D. **Jogos desportivos colectivos: teoria e metodologia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAMPBELL, L. et al. . **Ensino e aprendizagem por meio das inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DAOLIO, J. **Jogos Esportivos Coletivos**: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. Revista Brasileira de Ciência e Movimento. Brasília: v.10, n.4, p.99 - 103, 2002.

FREIRE, J. B. **Investigações Preliminares sobre o jogo**. Tese de Livre docência, 2001. p. 63 –101.

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

GARCIA, W. E. **Educação**: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **Inteligências**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. p. 11-25.

GRECO, P. J. (org.). **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Vol. 2, Belo Horizonte, UFMG, 1998.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

MACEDO L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PAES, R. R. Esporte competitivo e espetáculo esportivo. In: MOREYRA, W. W.; SIMÕES, R. **Fenômeno esportivo no início de um novo milênio**. Piracicaba, Editora da Unimep, 2000. p. 33 – 40.

_____. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2001.

_____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89 – 98.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. Processo de ensino e aprendizagem do basquetebol: perspectivas pedagógicas. In: DE ROSE JR., D.; TRICOLI, V.

Basquetebol: uma visão integrada entre ciência e prática. Barueri: Manole, 2005.
p. 15 – 29.

PORCHER L.; FERRAN P.; MARIET F. **Na escola do jogo.** Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

SANTANA, W. C. de. **Futsal: Metodologia da participação.** Londrina: Editora Lido, 1996.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1989.

TAVARES, F. O processamento da informação nos jogos desportivos In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds). **O ensino dos jogos desportivos coletivos.** 2.ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1995. 244p. p. 35-45

TEODORESCU, L. **Problemas de teoria e metodologia nos jogos desportivos.** Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TORRES, M. S. **O Futsal como um conteúdo pedagógico da educação física escolar: “Um estudo no ensino Fundamental”.** Monografia de graduação em Ed. Física – Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, 1997.