

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MICHELE DANZIGER DE SOUZA

A PROBLEMATIZAÇÃO DA ATIVIDADE
JOGO NO ENSINO DOS ESPORTES
COLETIVOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Campinas
2005



MICHELE DANZIGER DE SOUZA

**A PROBLEMATIZAÇÃO DA ATIVIDADE
JOGO NO ENSINO DOS ESPORTES
COLETIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Licenciado em Educação Física

Orientadora: Elaine Prodócimo

Campinas
2005

UNIDADE FEF 1117
 N.º CHAMADA:
 TCC/unicamp
 So89p
 V. Ex.
 COMBO BC/ 2694
 PRO:
 0 ☐ 0 ☒
 PRECO 13,00
 DATA 22/12/05
 N.º CPD 375213
 2006 00 620

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

So89p Souza, Michele Danziger de.
 A problematização da atividade jogo no ensino dos esportes coletivos no ensino fundamental / Michele Danziger de Souza. - Campinas, SP: [s.n], 2005.

Orientadora: Elaine Prodócimo.
 Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Jogo. 2. Esportes. 3. Solução de problemas. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

MICHELE DANZIGER DE SOUZA

A problematização da atividade jogo no ensino dos esportes coletivos no ensino fundamental

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Michele Danziger de Souza e aprovado pela Comissão julgadora em: 21/ 11/ 2005.

Campinas
2005

Dedicatória

*Dedico este trabalho a Deus e aos
meus pais Catarina e José Victor.*

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus pela benção deste momento, e por me direcionar a mais esta conquista...os meus agradecimentos serão eternos!!!

Agradeço imensamente a todos que contribuíram para que eu pudesse alcançar esse objetivo:

Aos meus amigos da FEF, especialmente a turma 01 Noturno, obrigada pelo apoio profissional e pessoal! Nestes cinco anos de convivência passamos por poucas e boas, momentos importantíssimos, que serão guardados eternamente...

A minha querida orientadora Elaine, que, com sua enorme paciência, me proporcionou este trabalho. Obrigada por acompanhar essa etapa da minha formação acadêmica, ajudando-me na busca do conhecimento... Ao também querido professor Hermes, que faz parte da banca examinadora, mas, muito mais que membro da banca, um grande professor da FEF, que, assim como a professora Elaine, possuem um dom especial, ao relacionarem-se com seus alunos, nos trazendo, competentemente, o conhecimento, tão importante para nossa formação, quanto uma relação professor-aluno exemplar, a qual permite estabelecer a troca, a reciprocidade do meio em que vivemos. Enfim, a todos os funcionários que compõem a FEF, obrigada!

Aos meus amigos de todas as horas: Sá, Vi, Kelly, Cris (à super mãe da Cris, Clô), Rô, Van, Carol, Fábio, Bia, Catarina, Andréa, Li, Kellen, Sir e à família de todos vocês...enfim, todos que passaram em minha vida, e que me agüentam há tanto tempo, uns aí até há décadas, obrigada por todo o apoio, por tudo que fizeram e fazem por mim...e não poderiam deixar de compartilhar mais uma conquista. Obrigada ao amigo Jefferson pelo apoio nesse meu trabalho, por se dispor sempre a me ajudar (e aos seus queridos alunos que me auxiliaram na pesquisa). Obrigada também aos meus amigos da Passo a Passo, Eliana e Rogério, pelo apoio, principalmente profissional...não serão esquecidos...!

Ao meu namorado Fábio...pelo companheirismo, pela paciência desses últimos meses...por tudo que faz para me ver feliz...obrigada mesmo!

A minha família, que, mesmo longe (lá de Minas Gerais), torceram por mim nesta conquista...vocês são muito importantes na minha formação e na minha vida!

E, por fim, mas não menos importante, o agradecimento maior aos meus pais, Catarina e José Victor, que, com muito esforço, me trouxeram até aqui. Foram momentos difíceis, mas que, com uma dedicação inigualável, superaram-os, para que eu chegasse ao tão sonhado diploma universitário. Portanto, com muito amor, essa minha monografia, assim como meu diploma, são PARA VOCÊS E POR VOCÊS!!!

SOUZA, Michele Danziger de. **A problematização da atividade jogo no ensino dos esportes coletivos no ensino fundamental**. 2005. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RESUMO

A Educação Física, enquanto disciplina curricular, legitima-se pelas práticas corporais assumidas como manifestação do movimento humano, construídas a partir das inter-relações estabelecidas entre o aluno e o professor; e, dentro dessa prática, o método escolhido pelo professor é essencial para o direcionamento da aula e a busca dos objetivos da disciplina. O jogo, como proposta e estratégia metodológica, pode trazer consigo características que permitem com que o professor facilite a compreensão do aluno, através de situações-problema, quanto ao como fazer e ao porquê do seu conteúdo, mais especificadamente à compreensão do porquê e como fazer dos esportes coletivos. A presença do conteúdo Esporte, dentro da disciplina Educação Física, é de extrema importância, principalmente, por se tratar de um grande fenômeno cultural mundial, que se vivencia, diariamente, em nosso meio; porém, este necessita ser abordado de maneira que tenha um verdadeiro significado para aquele que o pratica. Este estudo, feito através da análise de conteúdo, a partir de aulas ministradas pela própria pesquisadora, e descritas em relatórios, realizado em uma escola da rede particular de ensino, do município de Indaiatuba/ SP, teve como objetivo analisar uma proposta de aulas de Educação Física, para o ensino do esporte coletivo por meio de jogos, para a 5ª (quinta) série, do ensino fundamental; esta proposta metodológica pautou-se no jogo, como sendo o fator de problematização das situações em aula, durante o ensino dos esportes coletivos (estratégia metodológica). Nesta pesquisa, encontra-se uma discussão teórica em torno do conceito de jogo, do ensino do esporte coletivo e, na relação de ambos com a situação-problema, através de suas implicações metodológicas e didáticas; também há um estudo de episódios (aulas observadas) compreendidos como momentos de problematização do tema jogo, que permite explorar os conteúdos e características vigentes nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que o jogo é um importante elemento para problematizar situações de ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino dos esportes coletivos, que hoje volta-se para o aprendizado apenas técnico, não permitindo, ao aluno, compreender o como e o porquê do seu ensino. Através do jogo e sua problematização, o professor possibilita, ao aluno, intervir, modificar, interagir, enfim, construir, de acordo com a necessidade, o seu próprio conhecimento.

Palavras-chaves: Jogo; Esportes; Solução de problemas

SOUZA, Michele Danziger de. **The problematização of the activity game in the education of the collective sports in basic education**. 2005. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

ABSTRACT

The Physical Education, as a school subject, is legitimized for its body practices assumed as the human movement manifestation, based on the inter-relations established between the student and the teacher; and, in this practice, the chosen method by the teacher is essential for the correct aiming of the class and the search of the objectives of the disciplines. The game, as a proposal and a methodological strategy, can have characteristics that allows the teacher to facilitate the student's comprehension, through problematic situations, as the how to do and the reasons of its content, more specifically the comprehension of the purposes and the how to do of the Sports. The presence of the Sport as a discipline, in the Physical Education contents has an extreme importance, mainly to be the biggest world cultural phenomenon, that is present daily in our lives; however, it needs to be discussed with a real meaning for who practices. This study was made throughout a content analysis, from classes given by the researcher, and described in reports, applied in a private school in Indaiatuba/SP, and had as objective to analyze a proposal of the Sports learning process in Physical Education classes, for the 5^a (fifth) grade of the Basic Education; this methodological proposal was based in games as problematic situations factors in classes, during the Sports learning process (methodological strategy). In this research, a theoretic discuss beyond the concept of Game, of the Sports learning process and their relations with a problematic situation, through its methodological and didactic implications; there also are some episodes studies (observed classes) understood as problematic moments of the theme game, that allows to explore the effective contents and characteristics in the Physical Education classes. It can be concluded that the game is an important element as a problematic situations creator in a educational process, specially during Sports educational process, that nowadays turns only to the technician learning, not allowing the student to understand the how to do and all the reasons its education. Through the game and its problematic situations the teacher allows the student to intervene, to modify, to interact, anywho, to build in accordance with the necessity, his proper knowledge.

Keywords: Game; Sports; Solution of problems

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
1.1 Objetivo.....	13
1.2 Justificativa.....	14
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	15
2.1 O jogo.....	15
2.1.1 Características e definições do jogo.....	16
2.1.2 Classificações do jogo.....	19
2.1.3 A criança e o jogo.....	21
2.1.4 Vygotsky e o papel do jogo.....	22
2.2 Os esportes coletivos.....	24
2.3 A situação-problema.....	28
2.3.1 O Esporte e a situação-problema.....	34
3. MÉTODO.....	38
3.1 Local da pesquisa.....	38
3.2 Situação da pesquisa.....	39
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	39
3.4 Proposta das aulas.....	39
3.5 Observação de campo.....	40
3.6 Organização e análise dos dados.....	40
4. RESULTADOS.....	42
4.1 Análise da aula 1.....	42
4.2 Análise da aula 2.....	45
4.3 Análise da aula 3.....	50
4.4 Análise da aula 4.....	52
4.5 Análise da aula 5.....	54
4.6 Análise da aula 6.....	59
4.7 Análise da aula 7.....	61
4.8 Análise da aula 8.....	63
4.9 Análise geral das aulas ministradas.....	65
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

1. Introdução

**“De facto, ninguém tem um corpo. Há uma distância iniludível entre mim e um objeto que possuo: posso deixá-lo fora, sem deixar de ser quem sou. Com o meu corpo não sucede o mesmo: sem ele, eu deixo de ser quem sou”.
(SÉRGIO, 1999, p. 182)**

Ao iniciar o curso de Educação Física já tinha como propósito lecionar, mas ainda não tinha a exata noção do quanto é complexo e importante o agir de um professor no processo ensino/ aprendizagem. Durante os cinco anos da graduação, aprendi sobre elementos extremamente importantes para uma aula, como discussões sobre o conteúdo da Educação Física, a compreensão do aluno como um todo e o próprio agir docente, que acredito serem fundamentais para uma carreira docente estruturada e competente.

A minha experiência profissional em Educação Física, no âmbito escolar, é mínima (estágios e aulas eventuais dadas nas escolas públicas estaduais), mas o suficiente para me influenciar no desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso. A cada aula ministrada ou observada, eu constatava que faltava mais que um simples conteúdo reproduzido, que os alunos, em meio a tantos conhecimentos “jogados” não estavam se encontrando, enfim, não sabiam o porquê e o como compreender o conteúdo e a própria disciplina Educação Física.

Neste momento, em que me encontrei em situações de ensino, uma questão persistiu e ainda persiste em minhas atuações: como ministrar o conteúdo da Educação Física escolar, de forma que eu atinja meus alunos qualitativamente e quantitativamente? Partindo dessa questão, resolvi utilizar-me do conhecimento trazido pela graduação para solucionar minha questão.

Le Boulch (1992) afirma que a importância do professor de Educação Física se revela quando este age como educador em atitude, em competência e qualidade afetiva. A partir dessa afirmação, uma outra indagação surge, complementando a anterior: qual postura adotada pelo professor de Educação Física (qualidade afetiva e atitude) pode contribuir para o ensino do conteúdo da disciplina, qualitativamente (competência)?

Na busca de um planejamento e uma estruturação de aula, o professor se depara com dois elementos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o método e a didática, que são

decisivos para se consolidar essa postura citada acima. Segundo Hurtado (1983), método, etimologicamente, quer dizer “caminho para se chegar a um fim, para se alcançar um objetivo”. Já a didática é o conjunto de ações que orienta e organiza a aprendizagem, rumo ao objetivo do processo educacional.

A coerência e a qualidade do método e da didática, escolhidos e seguidos pelo professor, são importantes para alcançar os objetivos da aula. O comprometimento do professor de Educação Física, assim como de outra disciplina, com seus alunos, seja no ensino do conteúdo e na relação estabelecida com os mesmos, pode corroborar com a legitimação da sua disciplina, quando seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno, e que, na ausência deste objeto e do professor, há comprometimento da perspectiva de totalidade desta reflexão.

Esta relação pedagógica existente entre o professor e seus alunos pode ser decisiva no processo de ensino-aprendizagem, pois nela há uma situação de troca ou reciprocidade (dar e receber), tanto do professor que se beneficia dela, como dos alunos que recebem seus benefícios. Assim, o professor de Educação Física é um educador que faz parte ativamente do processo educacional, exercendo influências no aprender e compreender de seus alunos, e no relacionamento entre ambos. Vayer e Roncin (1990) acreditam que a constituição da personalidade das crianças depende das relações interpessoais que elas estabelecem, através de interações sociais, inclusive na relação professor/ aluno.

Vygotsky (2000) ratifica a importância da interação social da criança; essa citação relaciona-se à interação desta criança com as outras pessoas, que, por conseguinte, acredito ser válida para a relação com o próprio professor:

“O aprendizado humano pressupõe uma natureza social, específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2000, p. 115).

A responsabilidade do professor e a importância do aluno se dão em todo processo de ensino/aprendizagem. E, para que se tenha um processo embasado teoricamente, e por consequência, bem orientado, é interessante que o professor faça uma análise do ensino que, segundo Vygotsky (2000), pode ser realizada através da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança em idade escolar. Este autor faz breve abordagem em sua obra

(“Formação Social da Mente”) de algumas concepções teóricas, que buscam explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento, tais como:

- Teorias centradas no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado (Teoria de Jean Piaget). Nestas, admite-se que o desenvolvimento é sempre um pré-requisito para o aprendizado, ou seja, ele é visto como pré-condição do aprendizado, mas não como resultado do mesmo, e que, se as funções mentais de uma criança (operações intelectuais) não amadureceram a ponto de ser capaz de aprender um assunto particular, então a explanação deste assunto é inútil (a criança não está preparada para aprendê-lo).
- O segundo grupo de teorias afirma que o aprendizado é desenvolvimento, que estes acontecem simultaneamente, e são baseados em reflexos (inatos). Para este grupo, o aprendizado é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas.
- O terceiro grupo, citado por Vygotsky (2000), tenta combinar as duas anteriores. Para um de seus adeptos, Koffka, o desenvolvimento se baseia no processo de maturação (depende do desenvolvimento do sistema nervoso) e do aprendizado, que é em si mesmo, um processo de desenvolvimento. Ou seja, o processo de maturação prepara e torna possível um processo específico de aprendizado; o processo de aprendizado estimula e empurra para frente o processo de maturação. Além disso, esta teoria defende que o processo de aprendizagem incorpora uma ordem intelectual que possibilita a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de um problema para vários outros.

Após a análise, feita por Vygotsky (2000), destas teorias, o autor expôs suas considerações sobre a concepção pedagógica a qual adotou. Estas considerações, entre outras discussões de sua obra, servirão como um dos eixos norteadores para a construção da proposta metodológica desta pesquisa, a qual é voltada para o ensino dos esportes coletivos.

Vygotsky (2000, p. 118) defende que:

1 – os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem (o primeiro progride mais lento e atrás do processo de aprendizado)

2 – O aprendizado está diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou paralelamente, pois, de acordo com Vygotsky (2000): “o desenvolvimento da criança não acompanha o aprendizado escolar”.

Este autor ainda ressalta que, para acharem respostas mais evidentes, há que se ter pesquisas mais concretas, diversificadas e extensas.

Para complementar a teoria sócio-cultural de Vygotsky, é interessante também relacionar junto a este trabalho, já que se trata de uma pesquisa no âmbito escolar, e feita na realidade brasileira, a descrição feita nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998) para o ensino fundamental sobre o processo educacional, que:

“[...] apontam para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos”. (BRASIL, 1998b, p.30).

A partir dessas proposições apresentadas, encontrei no **Jogo** uma perspectiva de atuação docente que condiz com tais proposições, e mais que isso, que foca o processo de ensino-aprendizagem no aluno, e, por conseqüência, no desenvolvimento do seu todo.

Para o Coletivo de Autores (1992), o jogo é “[...] uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. Para esta concepção, o jogo é um “fator de desenvolvimento”, pois estimula a criança no exercício do pensamento, desvinculando-a das situações reais, fazendo-a agir independentemente do que ela vê.

Segundo Kunz (2001), o jogo possibilita ao aluno o conhecimento de si mesmo, o conhecimento dos objetos e materiais dos jogos nas relações espaço-temporais, e na relação entre as pessoas.

Para Vygotsky (2000), as maiores aquisições de uma criança, assim como a grande fonte de desenvolvimento, são conseguidas no jogo, o qual formará seu nível básico de ação. Ele acredita que o jogo pode adquirir dois sentidos em relação à criança: a criança livre para determinar suas próprias ações, ou uma liberdade ilusória (ação subordinada ao significado dos objetos), na qual esta age de acordo com o significado dos objetos.

Devido às contribuições do jogo para a formação e o desenvolvimento da criança, o escolhi como meio para o ensino dos Jogos Desportivos Coletivos (JDC). Garganta (1995) diz que o jogo é o maior fator de motivação e o melhor indicador da evolução e das

limitações dos participantes no processo ensino-aprendizagem dos JDC. Assim, no decorrer da pesquisa, além do jogo, também será abordado o conteúdo esporte juntamente com um método para seu aprendizado, que foi elaborado por Garganta (1995), que se utiliza, entre outras características, do próprio jogo, para sua concretização. Além da explanação do jogo e do esporte, uma das características principais de ambos foi explorada, a situação-problema, como sendo fator importantíssimo para qualificá-los.

Para Mosston (1978), o processo de ensino-aprendizagem, através das situações-problema, pode induzir o aluno ao processo de investigação, que o instigará à busca de respostas e soluções. Ele ainda diz que essa indução se dá quando o professor utiliza-se de frases interrogativas, esperando a contestação do aluno, que é o foco do processo. Assim se qualifica a aprendizagem do movimento, através da compreensão de seus princípios e conceitos.

Esta pesquisa foi realizada em três etapas principais: revisão bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise dos dados.

A primeira etapa compreende a busca aprofundada dos conhecimentos teóricos voltados para o jogo, a situação-problema e o esporte no ambiente escolar. Este conhecimento adquirido até então foi fundamental para a construção das aulas que foram elaboradas para a pesquisa de campo.

A pesquisa de campo, segunda etapa desta pesquisa, desenvolveu-se a partir do acompanhamento e da minha participação ativa no cotidiano escolar; através do contato direto com o fenômeno (ministrar as aulas, participação efetiva na elaboração dos jogos, a observação, a descrição e a interpretação) vivenciei e apliquei os conhecimentos teóricos analisados na revisão bibliográfica à realidade escolar.

Por último, na terceira etapa da pesquisa, com o conteúdo teórico e a descrição das aulas feitos, relaciono-os, através de interpretações, na análise dos dados e nas considerações finais.

1.1 Objetivo

A partir de todos os motivos e situações apresentadas sobre o tema, a principal meta desta pesquisa será analisar uma proposta de aulas de Educação Física, para o ensino do esporte coletivo por meio de jogos, para a 5ª (quinta) série, do ensino fundamental. Será uma

proposta metodológica pautada no jogo, como sendo o fator que problematize situações em aula, durante o ensino dos esportes coletivos (estratégia metodológica).

1.2 Justificativa

Pretendeu-se, com a escolha do jogo e sua problematização, buscar formas de transmissão que possam orientar para uma capacidade de decisão do aluno, e que os conteúdos da disciplina possam ser questionados pelos mesmos quanto à importância encontrada na realidade social, respeitando a autonomia do agir do aluno, para que este não reproduza movimentos paradigmáticos (movimentos que reproduzem uma lógica do esporte de rendimento, por exemplo) (HILDEBRADT E LAGING, 1986).

A abordagem problematizadora do jogo pode assegurar a globalidade das ações das crianças e a compreensão do sentido/ significado da própria prática.

Nesta pesquisa, há a preocupação em contribuir na busca de conhecimentos para o professor de Educação Física, no âmbito escolar, para que direcione sua postura diante da problematização do jogo; e assim, suas aulas, sejam realizadas da maneira mais coerente e eficaz, refletindo em ações, que tragam para as aulas de Educação Física escolar estímulos positivos, que atinjam seus alunos qualitativamente e quantitativamente.

Esta pesquisa traz consigo a necessidade de se persistir no estudo da prática pedagógica nas aulas de Educação Física; e que, para Vygotsky (2000), torna-se cada vez mais indispensável uma análise aprofundada do jogo, para direcionar possíveis mudanças e o seu papel no desenvolvimento do “jogador”.

2. Revisão da Literatura

“Não se trata de formar pessoas que se conheçam melhor, apenas, mas de formar gente consciente de que jamais conhecerá tudo de si, pois isso consiste em conhecer a humanidade e o mundo. É imprescindível que a educação desencadeie um processo de conhecimento de si através dos valores humanos encontrados em cada indivíduo, possibilitando condições para que cada aluno e aluna encontrem, por suas referências internas e não apenas do mundo exterior e dos outros, o que ele ou ela de fato são em relação ao mundo, aos outros e a si próprio” (KUNZ, 2001, p. 15).

Segundo Brandl (2005), a Educação Física escolar tem como objetivo, assim como as outras disciplinas da grade curricular, possibilitar o desenvolvimento do potencial humano. Gallardo et al.(2000) propõem que as intervenções pedagógicas devem ser feitas através de ações problematizadoras, criando situações e orientando para a busca de soluções. O papel do professor, no âmbito escolar, é de articulador, organizador, ou seja, mediador.

Nessa perspectiva, a seguir, serão explorados elementos que compõem a aula de Educação Física: o jogo, como proposta metodológica de intervenção, o esporte como conteúdo da disciplina e a análise da situação-problema, como elemento problematizador do jogo. Estes elementos apontam para uma possibilidade de intervenção pedagógica da Educação Física Escolar, visando estimular o aluno no seu processo de desenvolvimento.

2.1 O jogo

Esta pesquisa aborda o jogo, numa perspectiva prática, buscando uma reflexão para a compreensão da sua seriedade e importância para o aluno, na disciplina Educação Física. É importante ressaltar, que durante o decorrer da pesquisa os termos brincadeira, atividade e jogo podem ser vistos com um mesmo conceito, isto é, como atividades livres ou dirigidas.

A Educação Física, enquanto atividade curricular, responsabiliza-se com os alunos no ensino de conteúdos, como da cultura corporal, por exemplo. Segundo Tavares e Souza (2005), nesta disciplina, trata-se do jogo em diversos momentos, com significados diferentes, tais como: momento de descontração de aulas altamente disciplinadas; baseado na instituição esportiva, a qual exige o rendimento técnico; como momento de lazer; o jogo aparece enquanto

recompensa após a realização de aulas com alto índice de desgaste físico; e, por fim, o jogo enquanto o conteúdo ou meio mais adequado a ser trabalhado com os alunos etc.

Ao longo dos anos, nos estudos sobre o tema jogo, encontramos diversas e distintas sistematizações acerca deste, perspectivando compreendê-lo melhor, classificando-o, conceituando-o, reconstruindo-o etc, na intenção de abordá-lo e vivenciá-lo cada vez melhor. Independente da época, da cultura e da classe social, os jogos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia e de encantamento, onde realidade e o faz-de-conta se confundem. O jogo está na descoberta de si mesmo, e mais que isso, ele pode oferecer a possibilidade da criação e da transformação do mundo (KISHIMOTO, 2000). Por esses e outros motivos, observa-se o interesse de diversos estudiosos pelo assunto, há séculos; porém, foi recentemente, que este interesse se ampliou.

E, apesar do jogo estar tão presente no cotidiano do ser humano, sua conceituação é uma tarefa um tanto complexa, devido às várias referências bibliográficas existentes sobre o tema, que apontam para vários caminhos, muitas vezes opondo-se umas às outras. Assim, tentou-se trazer informações, numa análise breve sobre o assunto, de alguns desses estudiosos para que nos possibilite compreender seu conceito e suas características, na intenção de contribuir para a prática pedagógica da Educação Física na escola.

O estudo que instigou a um aprofundamento na teorização do jogo infantil foi a obra “A formação do símbolo na criança”, de Piaget (1978). Depois disso, vários autores se propuseram a desenvolver este tema, tais como Vygotsky, Bruner, Wallon, entre outros. Dentre essas teorias, de acordo com Kishimoto (1994), há as que se contrapõem na conceituação de jogo, assim como outras teorias que acabam se complementando em determinados aspectos, auxiliando, dessa maneira, na interpretação do jogo em si. No entanto, a intenção desta pesquisa não será apontar uma definição única e correta sobre o jogo, mas trazer a visão de vários autores, sendo que haverá uma maior ênfase na teoria sócio-cultural de Vygotsky.

2.1.1 Características e definições do jogo

Paula (1996) explica que o jogo é uma entidade sem definição, sendo que o ser

humano procura o mesmo com intuito de uma satisfação não material de sua existência. Assim sendo, o jogo torna-se algo supérfluo se tomarmos por base simplesmente esse tipo de concepção, pois, se deixarmos de jogar, não morreremos, diferentemente da falta de água, comida ou qualquer outra necessidade a qual provavelmente nos levará a morte ou a alguma seqüela. Porém, a partir do momento em que o ser passa a sentir necessidade de prazer, o jogo se torna vital em sua vida; essa é a necessidade diferenciada para o ser que faz do jogo uma entidade sem definição única.

Para Huizinga (1988), a intensidade do jogo e o seu poder de fascinação não são explicados por análises biológicas. Portanto, ao considerar esta intensidade e essa capacidade de estimular, verificam-se a essência e a característica principal do jogo. O autor completa sua análise, citando que considera o jogo uma "*totalidade*", por isso deve ser adequadamente avaliado e compreendido.

De acordo com Kishimoto (1994), para distinguir o jogo de outra ação são necessários dois critérios: uma situação concreta e observável e a subjetividade do sujeito, suas intenções na ação.

Algumas características do jogo trazidas por teóricos são: o jogo como ação voluntária do ser humano, sendo que, se esta ação se sujeita a ordens, deixa de ser jogo; a dependência de fatores internos (motivações pessoais) e estímulos externos, em todos os jogos são também características marcantes (KISHIMOTO, 1994).

Caillois (1990) caracteriza o jogo como a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, o caráter improdutivo, por ter um fim em si mesmo, e suas regras, não visando um resultado final. Quando brinca, a criança não está preocupada em adquirir conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade física/ mental.

Para Fromberg (apud KISHIMOTO, 1994), o jogo infantil inclui: simbolismo (representa a realidade e atitudes), significação (relaciona ou expressa experiências), atividade (permite que a criança faça coisas), voluntário ou intrinsecamente motivado (incorpora motivos e interesses), regrado (implícito ou explícito), episódico (metas desenvolvidas espontaneamente).

Já para Vygotsky (2000), o prazer não é o aspecto definidor do jogo, pois a criança pode ter desprazer em jogá-lo, principalmente quando busca resultados positivos e não os

tem; mas, isso não justifica a não importância do jogo/brinquedo no desenvolvimento da mesma, como muitas teorias explicitam.

Huizinga (1988) se aproxima da teoria sócio-cultural de Vygotsky, quando define o jogo como sendo um elemento da cultura, em que relacionam-se os aspectos sociais do mesmo, como prazer demonstrado pelo jogador, o caráter não-sério da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço.

A análise dos jogos que a criança realiza, feita por Huizinga (1988), aponta algumas características, tais como: o prazer, o caráter “não sério”, a liberdade, a separação dos fenômenos do cotidiano, as regras, o caráter fictício e sua limitação no tempo e no espaço. Este autor acrescenta que a brincadeira não deixa de ser séria, pois quando uma criança brinca, ela o faz de modo compenetrado. A pouca seriedade, a que o senso comum faz referência está mais relacionada ao cômico, ao riso, que acompanha na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria.

Estas contribuições trazidas por Huizinga (1988), instigaram o interesse de vários estudiosos. A característica em que o jogo deve ser livre refere-se ao fato de que este não é realizado por uma necessidade física ou uma obrigação moral. Uma outra característica estudada sobre o jogo, o considera um fenômeno cultural, pois após o seu término, ele pode ser conservado na memória, transmitido de geração a geração, podendo tornar-se uma tradição. Podemos observar este fato em nossas próprias vidas, quando as brincadeiras que nossos avós, nossos pais brincavam, são vivenciadas também em nossas infâncias; um exemplo típico de uma brincadeira tradicional é o esconde-esconde.

A regra, outra característica do jogo, segundo Huizinga (1988), cria uma ordem, em que o não cumprimento da mesma pode prejudicá-lo, privando o jogador de seu caráter próprio, e o jogo de seu valor. Quanto à característica do espaço e do tempo no jogo, observa-se que o limite do espaço é mais evidente do que o limite do tempo, pois o jogo é realizado em um espaço previamente delimitado, em cujo interior se respeitam as regras determinadas, porém este tempo de jogo não é definido antecipadamente, mas quando os próprios jogadores se “cansam” de jogá-lo ou encontram um motivo maior para interrompê-lo.

Na característica em que ele se separa dos fenômenos do cotidiano, a criança transita, e sabe diferenciar esta transição entre o “mundo real” e o “mundo imaginário”,

escolhendo sua própria orientação. Este fazer de conta não impede que o jogo seja realizado com seriedade e com entusiasmo.

A criança no jogo, de acordo com Figueiredo (2005), se empenha da mesma maneira que se esforça para aprender a andar, a falar etc. As brincadeiras de amarelinha, roda, esconde-esconde vão sendo gradativamente substituídas por outras, à medida que o interesse da criança se altera, no entanto, independente da mudança, todos eles são tratados com a seriedade respectiva; esta seriedade pode ser voluntária ou involuntária.

Segundo Chateau (1987), a criança gosta de “fazer-se de boba”, em seus primeiros anos de vida, mas ela mesma diferencia o “fazer-se de boba” do brincar/ jogar. Percebe-se isso quando ela nos diz “agora eu não estou brincando, estou falando sério”, isto demonstra a sua capacidade de diferenciar o brincar de “fazer-se de boba” da seriedade do seu jogo.

Essa seriedade do jogo, para a criança, fica clara quando observamos a incorporação do seu papel neste jogo, o qual a faz concentrar-se de tal modo, como nos concentramos em nossos trabalhos; o respeito às regras do jogo é outra demonstração de seriedade. Perceber-se, que esta atividade, não é mero divertimento, é muito mais.

O jogo ainda contém um elemento de tensão, principalmente nos jogos que trazem consigo o fator competição. Neste elemento de tensão, o valor ético pode ser enfatizado, na medida em que a qualidade do jogador, as capacidades de lealdade e sinceridade são evidenciadas no momento do jogo, considerando-se o desejo da vitória e o próprio respeito às regras deste jogo.

Enfim, vários autores abordam o jogo de pontos de vista distintos, porém muitos acabam apontando características semelhantes.

2.1.2 Classificações do jogo

Segundo Tavares e Souza (2005), para a classificação do jogo, diferentes elementos são tomados como referência, tais como:

- O material utilizado no jogo (jogo de cartas, jogo de dados, jogo com bola, jogo eletrônico etc);
- O local onde se realiza o jogo (jogo de quadra, jogo de campo, jogo de salão, jogo de mesa etc);
- O fator de desenvolvimento do jogo – o que o mesmo desenvolve (jogo de pensamento lógico, jogo de faz-de-conta, jogo da memória etc);
- A funcionalidade do jogo (jogo educacional, jogo terapêutico, jogo olímpico, jogo de azar etc).

Diante dos elementos citados acima, Tavares e Souza (2005), estabeleceram uma classificação sistematizada a respeito do jogo para as aulas de Educação Física, baseando-a na compreensão do jogo enquanto conhecimento e fenômeno cultural, e estruturando-a a partir de categorias, características e conceitos:

- Jogos de salão: nestes jogos, o jogador desprende menos energia por parte da movimentação corporal; eles são realizados em pequenos espaços, geralmente em ambientes mais fechados (salas), usando-se tabuleiros e pequenas peças para representação dos jogadores, e suas regras são pré-determinadas. Atualmente, muitos desses jogos são pré-fabricados - industrializados.
- Jogos populares: são os jogos conhecidos também como jogos de rua, e seus elementos podem ser alterados/decididos pelos próprios jogadores, portanto apresentando-se com uma variabilidade no número de participantes, com uma flexibilidade de regras, e sem exigir recursos materiais mais sofisticados, pois sua gênese está na cultura popular.
- Jogos esportivos: são aqueles que assumem características de esportivização, geralmente são conhecidos como esportes coletivos, salvo algumas exceções como o tênis, o tênis de mesa etc. Estes fazem, ou tem como meta fazer, parte dos jogos olímpicos, devido ao próprio processo de reconhecimento enquanto esporte. Seus elementos são bem definidos, padronizados, e institucionalizados por entidades organizacionais, suas regras são determinadas com rigorosidade procurando atingir a universalidade, podendo apenas ser alteradas por aquelas entidades.

Esta sistematização contrapõe algumas teorias, pelo fato de o jogo popular não necessariamente se caracterizar, por exemplo, pela alteração dos jogos pelos próprios jogadores, pela variabilidade no número de participantes e pela flexibilidade de regras; estas características,

geralmente, estão presentes em quaisquer tipos de jogos, inclusive nos jogos pré-desportivos, os quais abordarei em minha pesquisa de campo.

Na teoria de Piaget (1978), a qual pauta-se no acompanhamento do desenvolvimento da criança (teoria desenvolvimentista), que se dá por estágios pré-determinados biologicamente, relacionados à idade cronológica da mesma, o ato de jogar tem como prioridade a assimilação em relação à acomodação, ou seja, a criança assimila os eventos e objetos ao seu “eu” e suas estruturas mentais. Este também sistematiza o jogo, por outro viés, em três fases:

- **Jogo de exercício** (do nascimento até 18 meses): repete-se seqüências estabelecidas de ação e manipulação pelo único prazer de “controlar” suas atividades motoras.
- **Jogo simbólico** (a partir dos 2 anos): dentro do jogo, começam a aparecer a representação e a linguagem, em que a criança assimila a realidade externa ao seu “eu”.
- **Jogo de regras** (a partir dos 4 anos): a criança passa do individual para o social, trazendo as regras de convivência do seu ambiente para o jogo.

Para Bruner (apud KISHIMOTO, 1994), a criança desenvolve o jogo (atividade simbólica) através dos jogos de exercícios funcionais (o jogo de exercício) juntamente com as brincadeiras compartilhadas entre a mãe e a criança.

2.1.3 A criança e o jogo

Há vários vieses para “decifrar” o jogo. Um deles, segundo Freire (2002), é compreender que somos também jogadores, e mais que isso, que a criança a qual ensina-se deve ser considerada criança durante todo o processo de ensino/ aprendizagem, pois esta torna o jogo uma necessidade básica; e é através desta necessidade, que se produz a “cultura humana”. Nesta produção, destaca-se uma das características mais atraentes do jogo, a possibilidade de transitar entre o real e o imaginário, que, segundo Freire (2002, p. 13):

“[...] se não houvesse pessoas maiores ao meu redor, chamando-me para a realidade, se eu estivesse sem a companhia de outras pessoas, teria sido capaz de sozinho, alternar fantasia e realidade?”.

Paula (1996) cita que o jogo, não só produz cultura, como a transcende também, pelo fato de que, em vários locais do mundo, crianças criadas em diferentes sociedades, jogam com brinquedos similares; e esta transcendência pode ir além da própria espécie humana, se tomarmos como exemplo uma simples corrida do cão em busca do próprio rabo, em que isto pode facilitar a visão de jogo até mesmo no mundo animal.

No jogo, a criança simula um outro mundo, distanciando-se do mundo dos adultos, onde ela pode exercer sua soberania, ditando suas próprias regras. Nessa perspectiva, sua personalidade é analisada através das atitudes tomadas durante o jogo, dando-lhe uma característica marcante, e ao mesmo tempo, oferecendo-lhe novos poderes. Essa contribuição do jogo é importante para o crescimento da criança, “libertando-a” do domínio do mundo adulto, ou seja, da submissão; este mundo a faz sentir-se pequena, por isso a criança tenta se realizar no seu mundo lúdico. Este distanciamento do mundo dos adultos é voluntário, quando a criança utiliza-se das brincadeiras nas quais ela decide fazer parte, criando um mundo onde ela tem poder e pode criar, um mundo onde as regras do jogo têm um valor que não têm no mundo dos adultos (HUIZINGA, 1988).

Portanto, o jogar e/ou brincar é o trabalho da criança, um ato sério, e por meio do qual ela pode afirmar seu “eu”, desenvolvendo seu poder e sua autonomia, através da exploração e da transição entre o mundo “real” e o mundo “lúdico”, que, gradativamente, a faz compreender e assimilar as diferenças, assim como as regras e padrões destes dois mundos.

Para Paula (1996), quanto mais se vive a infância, mais evoluída se torna a espécie; a raça humana tem o privilégio de ter este período da infância mais prolongado. Conseqüentemente, quando estimulamos a criança, na infância, através dos jogos, principalmente porque fazem parte de seu cotidiano, podemos facilitar o desenvolvimento da liderança, por exemplo, o que posteriormente a subsidiará no mundo dos adultos.

2.1.4 Vygotsky e o papel do jogo

Neste tópico será abordada, mais especificadamente, a teoria sócio-cultural de Vygotsky, a qual foi escolhida como um dos eixos norteadores desta pesquisa.

L.S Vygotsky trata do assunto brinquedo/ jogo, principalmente, em um dos capítulos do livro “Formação social da mente” (2000). Este autor, ao caracterizar o jogo em sua obra, afirma que ato de brincar/ jogar se distingue das demais atividades quando há uma situação imaginária da criança em relação ao ato em si; este ato a orienta em seu comportamento diante da situação que a afeta de imediato, assim como do significado da mesma. A princípio, o jogo e a situação imaginária se aproximam da realidade, como, por exemplo, lembranças que acontecem na vida diária; à medida que estes se desenvolvem, há um direcionamento para a realização consciente de seu propósito.

Vygotsky (2000) considera como essência do jogo a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual (situações no pensamento e situações reais); ou seja, a criança vê um objeto (campo da percepção visual), porém interpreta e age de acordo com o significado daquela situação para ela (campo do significado). Pode-se verificar essa relação, quando a criança faz associações, como os objetos que se parecem, como, por exemplo, quando um tronco de árvore é “transformado” em um foguete, o cabo da vassoura é considerado um cavalo etc.

Também foi verificado nesta teoria que não há jogo sem regras, pois a própria situação imaginária já traz regras de comportamento – forma oculta (criança brincando de mãe e filha, em que há o comportamento maternal intrínseco, por exemplo). Essas regras não são pré-determinadas ou aparecem no decorrer do jogo, mas são aquelas que se originam no próprio ato de imaginar. Vygotsky (2000) ainda diz que o comportamento da criança nas situações do dia-a-dia é diferente do seu comportamento no jogo (ação subordinada ao significado); subordinar-se exatamente às regras é quase impossível na vida; mas torna-se possível no jogo.

Segundo Vygotsky (2000, p. 134), “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”. Esta zona de desenvolvimento proximal refere-se à inter-relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento desde o primeiro dia de vida da criança. Quanto ao seu desenvolvimento, pode-se determinar dois níveis:

- Desenvolvimento real – resultado de ciclos de desenvolvimento já completados (a criança consegue fazer por si mesma uma atividade proposta, por exemplo).
- Desenvolvimento mental (potencial) - realização/ resolução dos problemas com assistência.

Nesta perspectiva de problematizar situações em aula, segundo Vygotsky (2000), é importante considerar a chamada “zona proximal de desenvolvimento”, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real (determinado pela solução independente de problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado através da solução de problemas sob a orientação do professor, ou em colaboração com colegas mais capazes – neste momento ele se encontra em processo de maturação). É entre esses dois níveis (real e potencial), que a problematização, feita pelo professor, das situações de aula se faz necessário, para que esta zona de desenvolvimento proximal seja estimulada convenientemente, e o aluno consiga progredir rumo ao seu desenvolvimento potencial. Sem a estimulação adequada nesta zona, a capacidade do indivíduo é desvalorizada, e conseqüentemente, este período passa “desapercebido”, pois este pode não conseguir atingir a autonomia adequada para o aprendizado.

Através da exploração desta zona de desenvolvimento proximal do aluno, o que este realiza hoje com auxílio, poderá fazer sozinho amanhã. Ou seja, se considerada a zona de desenvolvimento proximal hoje, esta se tornará, para o aluno, o nível de desenvolvimento real amanhã.

Ainda, de acordo com esta teoria, no jogo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade e de seu cotidiano; comporta-se como se fosse maior do que é realmente. No final do desenvolvimento do jogo infantil surgem as regras mais complexas - aspectos antes não desenvolvidos, que tomam posição central - as quais exigem mais atenção, regulação da atividade, tensão por parte da criança. A ação do jogo infantil regida por regras determina-se pelas idéias e não pelos objetos.

A criança brinca e esta sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades; brincar é sua linguagem secreta, e precisa ser respeitada. Portanto, é importante que o professor compreenda tanto a criança, quanto o próprio jogo, para que consiga oferecer possibilidades e situações de jogos e/ou atividades lúdicas, dando oportunidades à criança para expressar-se e transcender o mundo real, valorizando a seriedade do mundo lúdico.

2.2 Os Esportes Coletivos

Os Esportes Coletivos se destacam imensamente na cultura esportiva contemporânea. Eles agregam características importantes, tais como riquezas de situações, que induzem ao desenvolvimento tático-cognitivo, sócio-afetivo e da própria inteligência (capacidade de adaptação a novas situações); além da possibilidade de propiciar a cooperação entre as equipes (subordinar os interesses pessoais aos interesses da equipe) (GARGANTA, 1995).

O Esporte Coletivo, ou o Jogo Desportivo Coletivo (JDC), como é denominado por Garganta (1995), possui situações imprevistas, que exigem atitudes tático-estratégicas dos jogadores, além de um dos principais elementos do processo ensino-aprendizagem, que é a equipe, em que há a interação dos membros e não somente a soma de valores individuais. Outra característica determinante nos JDC é a capacidade de transferência das aquisições de uma modalidade para outra, a partir da perspectiva de Claude Bayer, citado por Garganta (1995).

Essa transferência se dá quando o aluno/ atleta é capaz de transferir algo aprendido de uma situação para outra. Bayer (1994) utiliza-se do termo “transfert” para designar a capacidade de interferir no conteúdo, que o aluno tem ou virá a ter, podendo alterar o que já foi aprendido, facilitando a aquisição de futuros conteúdos ou, pelo contrário, pode limitar a aquisição de novos conhecimentos, criando no aluno um conteúdo, o qual será se utilizará, independente de novas fontes que se deparar. Este autor defende uma das teorias de transfert, denominada “Teoria fenômeno-estrutural”, a qual utiliza-se de situações-problema, para que o aluno consiga identificar os princípios gerais dos esportes coletivos, por exemplo, para transferir a outras situações (outras modalidades). De acordo com Castro (2004), há a possibilidade de se formar uma base, a qual servirá de orientação para resolver novos problemas (novas modalidades), e, conseqüentemente, novos conhecimentos, que fortalecerão essa base, em níveis mais elevados (evolução do conhecimento adquirido).

Relacionando, a partir dessas proposições, o jogo ao ensino dos JDC, este pode oferecer a vantagem da imprevisibilidade:

“O jogo tem esse caráter de imprevisibilidade, aleatoriedade, de tal forma que, uma vez iniciado, seu rumo não pode ser traçado com exatidão, menos ainda seus resultados” (FREIRE, 1998, p. 107).

O jogo proporciona uma realidade próxima ao objetivo do ensino dos esportes, que é a formação de alunos/ atletas capazes de responder às necessidades de seu esporte,

adequadamente. Para Castro (2004), ele também proporciona, aos alunos, algo simples, que estes mais gostam de fazer, mas que muitos professores insistem em anular, ou seja, o simples “jogar”.

Garganta (1995) afirma que o ensino dos esportes coletivos vem se resumindo ao aprendizado sucessivo de gestos técnicos, em que se ensina o “modo de fazer” (técnica) separado da “razão do fazer” (tática); nas aulas, o jogar é secundário, sendo que, a execução dos movimentos pré-estabelecidos se tornou o foco central do ensino.

No jogo, o aluno aprende o movimento vinculado à necessidade do mesmo e adaptado às suas possibilidades. Ou seja, quando há a utilização estruturada de uma sequência de jogos para o ensino dos JDC, podemos dar a possibilidade do aluno praticá-lo e compreendê-lo, ao invés de apenas executá-lo (“movimentos mecânicos”).

É importante ressaltar que não negamos a necessidade do ensino da técnica, mas apenas acrescentamos que a mesma pode ser ensinada juntamente com a compreensão do aluno, relacionando-a ao porquê e quando se faz necessária.

Os JDC envolvem uma vasta opção de modalidades, possibilitando várias situações diferentes em cada jogo e cada vez que se joga, Garganta (1995) diz que essas modalidades trazem consigo dois traços importantes: a cooperação e a inteligência.

O primeiro traço citado se deve ao fato de que a cooperação é a base de sustentação para um bom resultado, sendo necessário que o praticante se empenhe individualmente, e simultaneamente, se submeta às necessidades do grupo. Já a inteligência, o autor define que esta é essencial à compreensão e à criação de soluções aos diferentes estímulos que surgem nas situações das modalidades.

Segundo Garganta (1995), o problema básico dos JDC é que, quando em oposição, os jogadores têm que procurar recuperar a bola, mantendo-a e direcionando-a ao objetivo, para concretizá-lo; sendo assim, neste problema básico, existem três outras categorias de “sub-problemas”:

- No plano da informação: criação de problemas ao adversário para que o mesmo tenha incerteza a que decisão deve tomar (produzir incerteza para o adversário e a certeza para a equipe);
- No plano espacial e temporal: no ataque (problema de como utilizar a bola, individualmente ou no coletivo, e ultrapassar os obstáculos/ adversários); na defesa (problema para “produzir” o obstáculo – impedir o avanço da bola e do adversário);

- No plano da organização: organização do jogador à integração no coletivo (transição do individual para o coletivo); adequar-se às necessidades do grupo, dando o melhor de si.

Devido ao fato de sua variabilidade, os JDC, obrigam o praticante, em cada situação, e baseado em suas experiências anteriores, que se adeque e crie soluções, as quais considera melhores e mais eficazes, para que ele e seu grupo consigam cumprir o objetivo. Isso demonstra a importância que a tática tem dentro dessas modalidades, sendo que esta é uma das orientações básicas para um bom jogo, assim como: a técnica, a condição física e psíquica.

Baseado nesse método, Garganta (1995) ressalta que a técnica e a função da tática surgem, de forma orientada e provocada. Através da inteligência tática, há a correta interpretação e aplicação nos princípios do jogo, há viabilização da técnica e criatividade nas ações do jogo.

Segundo Garganta (1995), a construção de um método que favoreça a assimilação dos princípios comuns dos JDC facilita o processo de ensino/ aprendizagem dos mesmos, pois motiva o praticante/ aluno, ao depará-lo com situações-problema que possuem características fundamentais do esporte em si. Nesta metodologia, pode-se identificar os principais problemas e possíveis soluções para o desenvolvimento de um bom jogo, como:

- Passes;
- Orientação para os espaços que favoreçam o jogador;
- Intencionalidade (receber a bola e observar);
- Movimento para criar a linha de passe;
- O objetivo do jogo, entre outros.

Há diversas formas de ensinar os JDC, dependendo, principalmente, da corrente pedagógica adotada. Uma destas é a forma centrada nos jogos condicionados (procura dirigida), em que se parte do jogo para situações particulares; este processo de aprendizagem, adaptado por Garganta, transita do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do menos para o mais complexo.

As etapas de referência, para esse processo de aprendizagem, são formadas pelos diversos níveis de relação:

- Eu-bola (familiarização com a bola e seu controle).
- Eu-bola-alvo (atenção para o objetivo do jogo, finalização).

- Eu-bola-adversário (combinação – 1x1 – habilidade a conquistar e conservação da posse de bola, procurando a finalização).
- Eu-bola-colega-adversário (jogo 2 x 2 – passe e atitude no jogo, contendo ou fazendo cobertura quando necessário).
- Eu-bola-colegas-adversários (jogo 3 x 3 – criação e anulação de linhas de passe, penetração e cobertura).
- Eu-bola-equipe-adversários (3 x 3 ao jogo formal – assimilação e aplicação dos princípios do jogo - ofensivo e defensivo).

As atividades devem ser expostas de maneira clara, e, de fácil e rápida organização. De acordo com Garganta (1995), as formas lúdicas, que se utilizam de regras simples, menos jogadores e menor espaço, auxiliam no desenvolver da ação e na concretização do objetivo, tornando-se acessíveis aos alunos na execução. Outro fator relevante na elaboração da atividade é saber articular aspectos fundamentais encontrados no esporte, tais como a oposição, a finalização e a atividade lúdica, além dos saberes sobre o jogo em si.

Durante toda a atividade, a partir das características citadas acima, é interessante observar a forma de atuação do jogador, pois é a partir desta que o mesmo expressa o modo como percebe o jogo.

2.3. As situações-problema

Nos dias atuais, na sociedade que vivemos, fundamentada na globalização e na busca da alta tecnologia, há um certo comodismo e uma alienação à padrões pré-estabelecidos por esta sociedade, que influenciam diretamente o sistema educacional, que, por sua vez, incorpora-os, minimizando ou, até mesmo, excluindo a possibilidade de reflexão e questionamento sobre o que nos é imposto; e, conseqüentemente, deixando de nos fazer sentir capazes de interferir e transformar a sociedade, na medida em que for necessário.

Kunz (2001) diz que, muitas vezes, somos o que a sociedade quer que sejamos; ela nos “molda” através de referências externas, orientada por “instâncias econômicas”. Uma instância guiada por esse referencial econômico é a escola. Esta falta de reflexão e de questionamento, em relação às referências externas, nos faz aceitar o que é imposto; assim,

desaprendemos a interpretar e transformar a nossa própria realidade. Devido a essas referências externas, vindas, principalmente da especificidade do conhecimento científico, o aluno, no âmbito escolar, apenas “recebe” o conhecimento passado pelo professor, sem refleti-lo, entendendo-o como verdade absoluta.

Os próprios pais e professores, muitas vezes, se preocupam exacerbadamente em seguir os modelos científicos pré-estabelecidos, às vezes sem intenção; porém, é nesta atitude que esquecem ou não permitem que filhos e alunos, respectivamente, expressem sua opinião, como o que gostariam de ser ou de fazer. Segundo Kunz (2001), é a partir dessa limitação que o reconhecimento do “eu sou assim” e do desenvolvimento da autonomia destes filhos e alunos podem ficar comprometidos.

Se a criança (aluno) construir uma imagem de si, a partir do que os outros dizem a respeito dela, através de rotulações, como o “perna de pau”, por exemplo, ela poderá acreditar que é realmente. Se nos basearmos no paradigma do saber fazer, a partir de padrões pré-existent, principalmente quando há ênfase na competição e na concorrência, que são características presentes freqüentemente em nossa sociedade, podemos induzir esse aluno à convicção de sua incapacidade, quando não oferecermos condição para a auto-superação, ou seja, para o autoconhecimento de suas possibilidades. Essa condição pode ser oferecida quando o conduzimos para uma solução individual, ao invés de impor uma solução única para todos os alunos, ou seja, o modelo a ser seguido (KUNZ, 2001).

Quando o professor, segundo o Coletivo de autores (1992), faz com que o aluno reflita através da problematização do conteúdo da disciplina, ele proporciona a este aluno o confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal (saber escolar); isto, metodologicamente, é fundamental para uma reflexão pedagógica, pois instiga o aluno a ultrapassar o senso comum e a construir formas mais elaboradas de pensamento. Para Nista-Piccolo (2001), o estímulo da inteligência da criança pode ser feito numa perspectiva lúdica. A inteligência se dá através da capacidade de resolver problemas, e, é neste momento, que o professor pode intervir, influenciando no processo de ensino-aprendizagem.

Muitas teorias ressaltam que a Educação Física, através de métodos tradicionais (diretivos e autoritários) levam à reprodução de movimentos estereotipados/ tecnicistas, não oportunizando o desenvolvimento do aluno através da aprendizagem e da compreensão dos conteúdos. Para essas mesmas teorias, algumas das quais são citadas na obra de Mosston (1978),

por exemplo, na disciplina de Educação Física, há que se diversificar e estimular a autonomia desse aluno, através de desafios e solução de problemas.

Para Nista-Piccolo (2001), o agir pedagógico do professor deve respeitar as diferentes características e interesses dos alunos, utilizando-se dessas situações-problema, para a resolução, de diferentes formas, dos diferentes interesses, para que seu papel de mediador, no processo de ensino/ aprendizagem, seja cumprido adequadamente. Por isso, é importante que o professor atente-se ao ambiente e às situações de aula que este oferece a seus alunos, pois a criança se desenvolve rumo à autonomia, de acordo com Kunz (2001), a partir do seu meio (social, cultural e lingüístico), através de seus interesses, suas necessidades e iniciativas, para assim construí-lo e compreendê-lo; para tanto, esta criança relaciona-se consigo mesma, com as outras pessoas e com os objetos.

“... esse é um tema que num futuro próximo ainda vai nos ocupar muito, não apenas profissionalmente, mas para a nossa própria existência. O conhecimento de si propicia com a vida, se desenvolve com nossas vivências e experiências a vida toda e, então, a abrangência e o aprofundamento de um conhecimento de si permite uma consciência também alargada do mundo e de nós mesmos, até o ponto em que isso não se distingue mais, ou seja, o tudo está contido no todo e o todo é tudo”. (KUNZ, 2001, p. 51).

Bruner (apud MOSSTON, 1978) traz contribuições relevantes quanto ao que propor nas aulas, para que possamos, como professores, orientar nossos alunos em direção à reflexão do conteúdo. Este autor diz que o investigar e o descobrir, durante a aula, é um processo mútuo e contínuo, ou seja, não há um questionamento sem que se tenha a intenção de descobrir algo; ou mesmo, a própria insatisfação que nos concentra no problema para resolvê-lo. E é nesta busca da resolução do problema que o aluno faz sua própria descoberta, pois mesmo não sendo uma nova descoberta para a humanidade, a solução do problema era, até então, desconhecida para ele. Por isso se diz que o investigar e o descobrir integram-se, fazendo com que o aluno ultrapasse sua barreira cognitiva. Um exemplo prático seria uma proposta de atividade do pulo sobre o cavalo, em que, havendo a junção da atividade física com a conduta verbal específica do professor, pode-se induzir o aluno à descoberta da sua maneira de superar o problema (atividade) proposto.

Mosston (1978) também trouxe grandes contribuições para a compreensão do que pode ser o agir do professor e suas conseqüências, e mais que isso, como compreender o

aluno. Neste estudo, o autor destaca as chamadas “capacidades intelectuais” do ser humano, que são:

1. Investigar
2. Comparar
3. Entender conclusões baseadas em comparações
4. Tomar decisões
5. Usar diferentes estratégias para solucionar um problema
6. Inventar
7. Descobrir
8. Refletir

Segundo Mosston (1978), a postura adotada pelo professor pode inibir estas capacidades no aluno, não o deixando ser espontâneo; essa postura de coação do aluno observa-se quando há a ausência de desafios nas aulas, por exemplo, ou mesmo, a falta da exploração correta da zona de desenvolvimento proximal do aluno, a qual é citada e defendida por Vygotsky (2000). Por isso, sempre que possível, é interessante que as atividades sejam problematizadas visando a liberdade de agir e de descobrir formas de movimento individualmente significativas, o conhecimento e a interpretação do contexto objetivo em que se realizam as atividades, a participação nas decisões e soluções das atividades sugeridas e apresentadas e, por fim, o desenvolvimento da capacidade de autonomia ou emancipação, aceitando diferentes soluções para cada atividade sugerida.

A questão do falar e/ou discutir sobre as atividades vivenciadas e experimentadas é muito importante, de acordo com Kunz (2001), pois oferece possibilidades e segurança sobre o conhecer “a si dos alunos”, em que estes poderão expressar suas dificuldades e observar as dificuldades dos outros alunos. Ao discorrer sobre sua própria dificuldade, este poderá compreender-se e buscar suas próprias soluções para resolvê-la e, em contrapartida, compartilhará com os outros alunos as dificuldades que cada um possui, e, possivelmente, poderá auxiliar o próximo na resolução do problema; atitudes como estas minimizam a busca de referências externas, porque apresentam atividades que os alunos participam, ou seja, são os “autores” de seu próprio aprendizado. A única ressalva quando se propõe o auto-conhecimento do aluno em aula, é que o professor procure estimular falas coerentes e com fundamento, para

que não desenvolvam no aluno o auto-conhecimento, de aspectos considerados negativos, como a ênfase apenas nas dificuldades do aluno, por exemplo.

As intervenções do professor também são fundamentais durante a aula de Educação Física, pois, são através delas que a aula será direcionada, e mais que isso, estas mesmas intervenções servirão como pontos de referências para os alunos. Kunz (2001) ressalta que a maneira com que o professor problematiza a atividade, é que permitirá e facilitará ao aluno expor sua solução, pelo resultado e pelas próprias emoções.

Mais que saber “o que fazer” na aula de Educação Física, buscamos o “como fazer” para que consigamos trazer a reflexão e o conhecimento de si, para nossos alunos. Na obra de Mosston (1978) pode-se encontrar um levantamento de alguns métodos usados na Educação Física, os quais vão dos mais diretivos aos mais livres. Dentre esses métodos, o autor, incorporou à sua teoria, a descoberta orientada, a qual o professor jamais dá a resposta. Para tanto, é necessário para o professor:

- Ajustes lingüísticos: utilizar palavras ou frases que interroguem (não interjeições ou autoritarismo) – pois, para o aluno, o professor é detentor de uma verdade absoluta, e torna-se importante vê-lo interessado em saber sobre a decisão do mesmo; também é fundamental a interpretação deste questionamento feito pelo professor e se o mesmo é relevante. Questionar cria a dissonância cognitiva, ou seja, o processo cognitivo para busca da resposta etc.

- Nível emocional: o professor necessita de paciência e tranquilidade para estimular o aluno a contestar, através de atitudes serenas; para isso, há que se cruzar a “barreira emocional” para cruzar a cognitiva, e assim atingir seu aluno, que é o foco do processo.

- O esperar uma resposta (verbal ou motriz) propicia um clima de aprovação – teoria da aprendizagem reforçada, na qual o aluno resolve o problema, reforçando e tornando este o motivo que o faz continuar para receber o próximo estímulo (ciclo); o aluno obtém uma resposta que ele mesmo descobriu, criando um vínculo maior entre o mesmo e o tema.

Mosston (1978), para uma melhor compreensão da descoberta orientada, destaca três variáveis que considera imprescindíveis para o entendimento dessa teoria, ele as chama de “anatomia da descoberta orientada”:

Variável I (fixar seqüência das etapas): as etapas consistem em questões/indícios ordenados que conduzem, gradualmente, até a uma resposta. Cada passo dado se baseia na resposta anterior, portanto, é necessária a conexão interna entre estas etapas e o referencial da

disciplina (conteúdo proposto). O professor tem que antecipar situações/ respostas, pois, caso as respostas forem diversas (fugirem do foco), o professor precisa elaborar outra etapa de menor magnitude e próxima da anterior, reduzindo o número de respostas diferentes, para direcionar a resposta mais apropriada ao objetivo, utilizando-se de indícios e perguntas adicionais.

Variável II (o professor jamais dá a resposta, ao contrário, espera que seja o aluno quem responda): se a resposta for “incorreta”, pedir para o aluno refletir sobre ela e verificar se não tem algo mais a acrescentar. Isto desenvolve e integra o processo cognitivo e o processo de aprendizagem emocional. Se o fracasso motivar a hostilidade, não teria sentido o aluno tentar responder. Todo fracasso grave é consequência de um modelo inadequado, da orientação ou da sequência como um todo. Os aspectos cognitivos e emocionais estão entrelaçados durante todo processo de ensino-aprendizagem pela descoberta orientada.

Variável III (a evolução do reforço da conduta e do êxito do aluno em cada um dos passos permite evoluir o grau de aprendizagem e rendimento): esta evolução e os reforços positivos motivam permanentemente para a busca de outras soluções, investigações e aprendizagem. Este processo estimula a participação de mais alunos – deixam os alunos mais seguros (efeito social). Os passos relevantes e pequenos levam o aluno ao objetivo, passos largos podem deixar brechas. Há que se preparar para as exceções, em que o aluno necessitará de orientação adicional.

Na descoberta orientada utiliza-se do conceito de Dissonância cognitiva, que é o fator motivante. O “Estado de consentimento cognitivo” deixa de existir quando se produz a dissonância, que induz o aluno ao processo de investigação para a busca de respostas (soluções).

Mas, para que todos esses processos citados acima aconteçam, muitas vezes surgem os questionamentos: como o aluno pode “cruzar a barreira cognitiva”? O que o professor deve fazer e decidir?

Segundo Mosston (1978), é importante tratar o conteúdo da aula, transitando do geral para o específico, e relacionando cada pergunta com o objetivo específico do movimento, para a compreensão do significado deste movimento. E, para que isso se concretize, é importante considerar:

- ⇒ Direção e sequência dos passos;
- ⇒ Dimensão de cada passo;
- ⇒ Inter-relação dos passos;

⇒ Velocidade da sequência.

Um exemplo citado por Mosston (1978) se dá exatamente com o esporte coletivo escolhido neste trabalho, o basquetebol. Neste exemplo, o objetivo a ser alcançado é a apreensão do conceito específico de ataque no basquetebol.

Após várias perguntas e respostas dos próprios alunos durante as atividades propostas, surgiu a premissa: quanto mais perto da cesta está o arremessador, maior a possibilidade de êxito; a probabilidade de erros ofensivos aumenta em razão da intensidade das pressões defensivas; ou seja, erros ofensivos se dão devido à falta de controle ofensivo.

A descoberta orientada ensina para o aluno, o processo de alcançar o objetivo de maneira sistemática. Há a utilização de procedimentos seletivos, elaborados pelo próprio aluno, ao tomar pequenas decisões dentro de uma sequência definida.

Nesse processo, um problema pode apresentar várias soluções, pois, de acordo com Mosston (1978, p. 194):

“Todos os problemas e questões em todas as áreas de aprendizagem têm mais de uma resposta correta, as respostas físicas não constituem uma exceção. O próprio fato da variedade do movimento humano deve encorajar os professores e alunos a buscar o alternativo, o novo, o diferente: o desconhecido!”.

Segundo Kunz (2001), essa educação sistemática, citada anteriormente, constrói o conhecimento e a habilidade, assim como forma o aluno para a autonomia e a cidadania, oferecendo-lhe a possibilidades de desenvolver, através do ensino do movimento, o seu autoconhecimento ou conhecimento de si.

2.3.1 O Esporte e a situação-problema

Segundo Pires e Neves (2001), o esporte é considerado o maior fenômeno cultural do século XX e uma manifestação específica da cultura de movimento, ou seja, referência na prática corporal. Ele pode e deve ser visto como uma possibilidade educativa, objeto de estudo e intervenção da Educação Física.

E, mais que um objeto de estudo, o trato com o conhecimento esporte, nas aulas de Educação Física, possibilita uma transformação didático-pedagógica do mesmo; ou seja, ele pode ser vivenciado e aprendido de uma maneira em que os alunos o compreenda, sabendo construí-lo ou reconstruí-lo livremente.

Porém, sabe-se que esta proposta metodológica para o ensino do esporte, através de uma abordagem crítico-reflexiva não é uma tarefa fácil, porque se faz necessário viabilizar, segundo Pires e Neves (2001, p. 66), “[...] a interação orgânica e reconstrutiva entre reflexão e prática pedagógica”.

Para facilitar esta reflexão no ensino do esporte, Pires e Neves (2001) utilizaram-se dos princípios pedagógicos sugeridos pelas Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/ SC (Geaef, 1996, p. 30-31):

- Princípio da totalidade: proporcionar ao aluno o entendimento crítico do meio em que vive, principalmente o orientando nas dicotomias existentes entre corpo/ mente, homem/ sociedade etc.
- Princípio da continuidade e ruptura: reconhecimento da vivência anterior do aluno, porém com o propósito de fazê-lo refletir sobre as experiências anteriores e o conhecimento novo, para que um acrescente ao outro, com o intuito de ampliar e desenvolver tais conhecimentos.
- Princípio da criticidade: fundamenta-se nos princípios anteriores, para que o aluno se reconheça como sujeito fundamental da escola, e da própria sociedade, e que compreenda, individual e coletivamente, seu papel social, ampliando seus valores e a própria capacidade de intervir para transformar seu meio.
- Princípio da co-gestão: possibilita que o aluno se reconheça como foco do processo de ensino-aprendizagem, através das intervenções que colaborem para a construção do conhecimento coletivo.
- Princípio da cooperação: privilegia a construção coletiva das soluções a determinados problemas, para que o aluno cresça individualmente, como o grupo todo.
- Princípio da ludicidade: acentua a necessidade da construção do conhecimento sem a necessidade de se submeter a modelos mecânicos e padronizados, mas que

valorize esse conhecimento através da sensibilidade, da criatividade, ou seja, da vivência da aula com prazer.

- **Princípio da dialogicidade:** este princípio preza pelo diálogo, como sendo um dos elementos básicos para a fundamentação da educação. Ele destaca, que no caso da Educação Física, este diálogo se dá através do movimento humano, que representa a relação entre o homem e o meio em que vive.

Estes princípios, entre os outros elementos fundamentais para a construção de uma aula reflexiva, como já vistos na teoria de Mosston (1978), são necessários para que se rompa com os processos pedagógicos que priorizam apenas o resultado final ou a técnica perfeita, determinada por padrões científicos.

Dessa maneira, a limitação do ensino do esporte a apenas ao saber-fazer a cesta do basquetebol, por exemplo, de acordo com Pires e Neves (2001), reduz a capacidade de exploração e de descoberta de novos conhecimentos para o aluno.

Para que este conhecimento do esporte seja ampliado, e não restrito a dimensão técnica, os autores Pires e Neves (2001), sugerem que se introduza nessas aulas o planejamento participativo; este planejamento reconhece a importância do professor e do aluno na construção da aula, o que é destacado no princípio da co-gestão, citado acima. Nesta aula, o professor reconhece a importância do conhecimento anterior de esporte, do aluno; porém, é a partir deste conhecimento, que ele propiciará a aprendizagem aprofundada do conteúdo, relacionando-a com a experiência do próprio aluno com os conhecimentos historicamente construídos e categorizados.

Para que esta inter-relação aconteça, o professor pode utilizar-se das problematizações geradas entre o conhecimento do aluno e o conhecimento científico do esporte, e assim, encontrar o conhecimento do esporte, que seja coerente e significativo para o aluno, que o construiu ou reconstruiu coletivamente. Neste momento, o aluno se sentirá sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem, pois constatará que ele próprio soube construir/ produzir o conhecimento necessário para seu desenvolvimento.

Com essa intenção, o professor poderá valorizar efetivamente o aluno, como cidadão, o qual possui os direitos de aprender a sentir, a pensar e a agir no aprendizado do e na vivência do esporte, de acordo com as próprias autonomia e liberdade. E mais que isso, ratificar a

importância do conteúdo de sua disciplina para os alunos, o qual tem a necessidade ser estudado e/ou refletido, e não somente praticado.

3. Método

Trata-se de uma pesquisa que tem como foco de investigação a análise de uma proposta de aulas de Educação Física para o ensino dos esportes coletivos, por meio de jogos, para a 5ª série, do ensino fundamental. Estas aulas se deram através de atividades ministradas, baseadas em uma proposta metodológica pautada no jogo, o qual possibilita a problematização de situações em aula, durante o ensino dos esportes coletivos.

Este método pautou-se, parcialmente, na proposta feita por Garganta (1995), a qual utiliza-se dos chamados níveis de relação do jogo, que vão do contato com a bola até a comunicação com os adversários, para o ensino dos JDC. Esta proposta é formada por jogos interessantes e simplificados, com características fundamentais dos JDC, e é centrada nos jogos condicionados (procura dirigida); caracteriza-se a atividade do próprio jogo às situações particulares, suscitando a um jogo sistemático, de complexidade crescente. Para este autor, são princípios do jogo que regulam a aprendizagem.

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de caráter participante (a professora atua como pesquisadora) e descritiva, a partir das intervenções e observações de aulas de Educação Física, para a coleta das informações e para a análise das mesmas. Segundo Lüdke e André (1986), na pesquisa qualitativa, os dados descritivos obtêm-se no contato direto do pesquisador com a situação estudada, pois há maior ênfase no processo do que no produto. Neste tipo de pesquisa, o fenômeno estudado deve ser presenciado em um maior número de situações em aula, por exemplo; os dados coletados são predominantemente descritivos.

3.1 Local da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola de 1º e 2º graus, a qual faz parte da rede particular de ensino do município de Indaiatuba, São Paulo, sob autorização do professor Jefferson Alexandre de Castro. Esta escola disponibilizou a quadra, a sala de aula e os materiais utilizados nas aulas (bolas, arcos, cones, etc).

3.2 Situação da pesquisa

Foram aplicadas oito aulas, para a 5ª série do ensino fundamental, distribuídas em um mês (Maio/ 2005), sendo duas aulas semanais, no mesmo dia, porém com um intervalo entre as mesmas. Para que não fosse interrompido o planejamento anual da escola, as aulas elaboradas se basearam no conteúdo Basquetebol, o qual, pela sequência do planejamento, seria ministrado no mês referente à minha pesquisa. A coleta dos dados foi feita por mim e pelo professor Jefferson, durante e após cada aula, em forma de relatórios.

3.3 Sujeitos da pesquisa

A população envolvida na pesquisa se formou pelos alunos da 5ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos, com variação de idade de 9 a 11 anos, aproximadamente. Nesta classe havia dezesseis alunos, no total, porém, nem sempre estavam todos presentes nas aulas; dentre estes alunos, um dos mesmos apresentava uma pequena deficiência motora.

3.4 Proposta das aulas

As aulas foram elaboradas, conforme descrito anteriormente, baseando-se no ensino do conteúdo basquete. Como professora principal da disciplina Educação Física, naquele momento, planejei previamente cada aula, focando-as em estratégias de ensino a partir dos jogos. Estes jogos foram organizados, parcialmente, conforme a proposta de Garganta (1995), e aplicados progressivamente, de acordo com “as fases dos diferentes níveis de jogo nos JDC” (GARGANTA, 1995, p.19); as etapas do ensino dos JDC, propostas por Garganta (1995) não foram seguidas rigorosamente, devido ao tempo da pesquisa ser curto, e à necessidade que senti em propiciar a vivência do jogo formal, praticamente, ao final de cada aula.

Durante as oito aulas, este planejamento flexibilizou-se de acordo com a receptividade dos alunos a cada aula. Estas aulas aconteceram, em um período de um mês, sendo distribuídas duas aulas por semana, as quais eram ministradas no mesmo dia (quarta-feira), porém com um intervalo entre uma aula e outra (este intervalo era constituído pelo “recreio” e pela disciplina de matemática).

Para a pesquisa foi utilizada a descrição aula a aula, feita por mim e em forma de relatório. Além das minhas descrições, há alguns adendos escritos, das aulas observadas pelo professor Jefferson, os quais considere relevantes, principalmente, porque me auxiliaram em aulas posteriores; estes serão apresentados na análise geral dos dados, do presente trabalho.

3.5 Observação de campo

As observações se realizaram perante a total consciência dos alunos e dos responsáveis pela escola, assim como do professor responsável pela disciplina de Educação Física, mediante a prévia autorização por escrito dos pais de cada aluno, para que as aulas fossem observadas, preservando a identidade dos alunos em questão.

Nas observações e descrições do professor nas aulas levaram-se em consideração alguns pontos sugeridos por Triviños (1987), tais como: a aula, a socialização e inclusão nas aulas e a discussão/ crítica dos alunos referentes ao conteúdo apresentado.

Nas aulas de Educação Física descritas a seguir, no resultado, o enfoque foi dado para uma proposta de ensino do conteúdo esporte coletivo, através das intervenções feitas pelo professor, propiciadas pelos jogos e as próprias intervenções e/ou respostas advindas dos alunos. Ou seja, o procedimento metodológico utilizado na pesquisa foi o participativo, o qual envolve todos no processo (alunos e o professor).

3.6 Organização e análise dos dados

Antes de cada aula, fiz o planejamento das atividades a serem ministradas, de acordo com a proposta de Garganta, e com a característica da própria turma. Aplicava-as, conforme a receptividade dos alunos. Após cada aula, eu a relatava por escrito os acontecimentos relacionados às intervenções feitas em aula e as respostas dos alunos às mesmas. Simultaneamente, o professor Jefferson observava-as, e interferia verbalmente ou através de relatórios.

Depois dos dados coletados, organizei-os em forma de relato, aula a aula, descrevendo a data que foi ministrada as aulas, as atividades planejadas e o objetivo das mesmas; através do recurso negrito, destaquei os trechos, os quais são relevantes no relato, para o objetivo deste trabalho, e os numerei, para analisá-los, após a descrição da aula, em forma de tópicos. Feito isso nas oito aulas, por fim, fiz a análise geral destes dados, na qual envolveu as contribuições do professor Jefferson e os aspectos mais relevantes e pertinentes nestas aulas.

4. Resultados

Data da aula ministrada	04-05-2005
Aula	1
Atividades programadas	Apresentação (regras); jogo da velha; escravos de jó.
Objetivo da aula	Conhecimento do aluno; Nível de relação eu-bola (estabelecimento de vivência do aluno com a bola de basquete).

Antes do início da aula, coloquei todos os materiais que seriam utilizados no decorrer da mesma. **Esta aula foi iniciada com minha apresentação e a dos alunos, juntamente com os objetivos gerais das aulas propostas (1).**

Em seguida, fomos para a quadra e eu os dividi em dois grupos (2). Como havia de um lado só meninas e do outro meninos, **resolvi mesclá-los (3)**; foi então que os próprios alunos quiseram se organizar em ordem de chamada, ficando um grupo heterogêneo. Após organizados, expliquei a atividade, que consistia no jogo da velha, em que os grupos tinham que correr até o local onde havia várias bolas e coloca-las nos arcos para atingir o objetivo do jogo, completando uma sequência de três bolas do mesmo grupo. **Eles sentiram uma grande dificuldade em entender o jogo e sua lógica, foi nesse momento que intervi por algumas vezes, pedindo para explicarem qual era o objetivo deles dentro do jogo (4)**, assim, foram entendendo melhor e completando o objetivo mais rápido, **porém havia um grupo que tinha mais dificuldade que outro (5)**. Com o passar da atividade, **fui acrescentando dificuldades (6)**, colocando uma bola, que deveria ser quicada, para o aluno que estava jogando no momento. Depois acrescentei no trajeto entre os alunos e o jogo da velha, cones para serem desviados. Assim, a atividade se encerrou.

A segunda atividade proposta foi "Escravos de Jó". Novamente se mantiveram os mesmos grupos da atividade anterior. **Ambos os grupos tiveram dificuldade em realizá-la (7)**, em círculos, sincronizando a bola de basquete durante a música. **Sugeriram para que**

pudessem fazer sentados (8), então reiniciamos a atividade desta forma, porém ainda assim não conseguiram realizá-la (7); logo em seguida a aula terminou.

Análise da Aula 1:

- (1) O estabelecimento do primeiro contato com os alunos é extremamente importante, para conhecê-los, seja através das características apresentadas ou da própria expectativa criada em relação às aulas. A exposição dos objetivos do trabalho, das regras de convivência estipuladas e/ou construídas em conjunto, o recebimento de sugestões fazem parte deste primeiro contato e são fundamentais para embasar as aulas seguintes. Nas aulas de Educação Física verifica-se, hoje em dia, apenas a execução do conteúdo, sem estabelecer um diálogo com os alunos; essa atitude em aula não permite que os alunos saibam “o que” vão realizar e o “por quê” das aulas. É através do conhecimento prévio dos alunos que o professor pode construir e orientar melhor sua aula, focando-se no aluno e adaptando, quando necessário, seu conteúdo à realidade apresentada neste diálogo.
- (2) Uma das práticas da Educação Física, no âmbito escolar e no ensino dos esportes coletivos, é selecionar entre os alunos os mais habilidosos para a escolha dos times que jogarão; assim, eu mesma decidi os dividi para evitar com que se dispusessem de forma a agrupar os mais habilidosos em um único grupo. Quando há uma seleção clara, perante toda uma turma, dos mais e menos habilidosos, esta prática pedagógica pode trazer constrangimentos aos alunos, desestimulando-os durante a aprendizagem, na busca do “se-movimentar” e da exploração de suas próprias habilidades.
- (3) Outra prática comum nas aulas de Educação Física é a divisão dos grupos de acordo com o gênero. Nesta atividade, os próprios alunos já tinham se dividido em um grupo de meninas e outro de meninos; foi então que intervi, pedindo para que mesclassem os grupos e esclareci um dos objetivos da aula, que não era confrontar meninas x meninos, mas propiciar vivências para aprenderem em conjunto. Este esclarecimento sobre o porquê não segregar meninos e meninas contribui para que os próprios alunos não discriminem uns aos outros e saibam compartilhar as diferentes habilidades existentes

entre eles, e tomarem consciência de que meninos e meninas apresentam características distintas, mas as mesmas podem se complementar na resolução dos problemas propostos na aula. Após esta intervenção, os próprios alunos sugeriram que se dividissem em ordem de chamada, não havendo escolhidos ou grupos homogêneos.

- (4) Mosston (1978) descreve a descoberta orientada como um método em que o professor não dá a resposta do problema proposto em aula, mas apenas orienta através de questionamentos que direcionam à resolução. A princípio, o jogo trouxe grande dificuldade para todos os participantes, os quais não conseguiram atingir o objetivo desta atividade; por isso fiz diversos questionamentos para que me explicassem o que cada um deveria fazer para atingir o objetivo da atividade e como poderiam fazer para melhorarem; mesmo sem dar a resposta pronta, as próprias respostas dos alunos deixaram a atividade mais clara e, aos poucos, foram atingindo o objetivo.
- (5) Embora os grupos fossem mesclados, um destes apresentou uma grande dificuldade no desenvolver da atividade. Mesmo sendo uma situação visível, no momento da aula não consegui intervir para igualar as condições do jogo, para que um grupo não se sobressaísse. Como citado no tópico 4, utilizei-me de questionamentos para que conseguissem resolver essa dificuldade, porém os mesmos não foram suficientes, principalmente no que se referia à participação de uma das alunas, com uma pequena deficiência motora. Neste momento, percebi uma grande falha na minha atuação docente ao lidar com diferenças, ou seja, com uma classe heterogênea, pois não consegui, através de minhas intervenções/ questionamentos leva-los ao objetivo da atividade.
- (6) Ao se propor o jogo, com as regras iniciais, muitas vezes os alunos resolvem o problema rapidamente, cumprindo o objetivo do mesmo. A cada resolução das situações-problema, é interessante acrescentar dificuldades, ou seja, criar novas situações-problema, que os estimulem a buscar novas maneiras de se atingir o mesmo objetivo. Este estímulo dado pelo professor pode orientar seus alunos para vários caminhos que os levam ao objetivo da aula, desde que esses caminhos sejam construídos e/ou descobertos por cada aluno e/ ou pelo grupo como um todo.
- (7) Neste momento da aula, percebi que o grau de dificuldade estava demasiadamente elevado para os alunos daquela série. Quando nós, como professores, planejamos nossa aula, geralmente acreditamos que a mesma transcorrerá exatamente do modo que

imaginamos; ou, por mais que conheçamos esses alunos, há uma certa dificuldade em definir as atividades adequadas para aquele grupo. Por um lado, esse “desconhecimento” do aluno pode prejudicar o aprendizado quando persistimos em ministrar a aula de acordo com o conteúdo já estabelecido, ou seja, quando o foco da aula é o conteúdo e não os alunos; mas, por outro lado, durante toda a docência estaremos sujeitos a erros e a acertos, e são através dos mesmos, que conheceremos cada vez mais nossos alunos e, na elaboração de uma próxima aula, poderemos flexibilizar estes conteúdos em função do aluno e de seu aprendizado. A insistência no erro prejudicará tanto o aluno, quanto o professor.

- (8) As sugestões de regras e possibilidades estiveram presentes na aula, principalmente nos momentos das maiores dificuldades na atividade. Na proposta em que se utiliza do jogo há grandes possibilidades de intervenções dos próprios alunos; eles são parte principal do processo de ensino/ aprendizagem; portanto, as decisões, direcionamentos e descobertas feitos por eles são levados em consideração. No jogo, segundo Kunz (2001), as referências e regras externas podem ser reconstruídas pelos alunos, para que os mesmos saibam que possuem a capacidade de transformação, de mudança, a possibilidade de escolher o que consideram mais adequado para o aprendizado de determinado conteúdo.

Data da aula ministrada	04-05-2005
Aula	2
Atividades programadas	Discussão da aula; pega-pega com bola; jogo reduzido.
Objetivo da aula	Propiciar o nível de relação eu-bola; discussão das aulas vivenciadas.

Reuni os alunos na arquibancada da classe e questionei-os sobre as atividades desenvolvidas até então, em relação aos objetivos das mesmas e o que cada uma delas exigia dos mesmos (1); as respostas foram diversas, ressaltando a questão do raciocínio rápido, da agilidade, da velocidade, e, o reconhecimento quando não conseguiram atingir o objetivo. Assim que terminou essa breve conversa, expliquei para os alunos a próxima atividade (2), que era o pega-pega com bola.

Após a explicação, e a **divisão dos times e a escolha do pegador, as quais foram feitas aleatoriamente** (3), iniciou-se a atividade. Primeiramente, havia apenas um pegador, que, quicando a bola de basquete, corria atrás dos outros alunos; em determinado momento da atividade, **os próprios alunos acrescentaram a regra** (4), em que o pegador teria que tocar o companheiro, não podendo jogar a bola no mesmo, para que fosse pego. Esta regra foi acrescentada e **transcorreu entusiasmadamente a brincadeira** (5).

Em diversos momentos acrescentei regras e dificuldades (6), tais como: aumento no número de pegadores; mudanças de espaço, onde tiveram que se concentrarem em meia quadra ou somente nas linhas da quadra de basquete; inversão de funções, em que o pegador era o único dentro da quadra que não tinha a bola, e o mesmo tinha que roubar a bola do companheiro para “pegá-lo”. Além destas intervenções, **eu estimulei os próprios alunos a criarem suas regras** (7) e eles mesmos determinaram que o aluno que saísse dos limites determinados na quadra tornava-se o pegador.

Com o término da atividade, **discutimos as dificuldades encontradas durante o jogo** (8). E, em seguida, dividi aleatoriamente os times, e fizemos pequenos jogos 4x4, em que para fazer a cesta, **a bola tinha que passar por todos os jogadores do time** (9).

Análise da Aula 2:

- (1) Já na segunda aula desta vivência, a discussão dos alunos, antes do início das próximas atividades foi relevante e produtiva. É comum uma descontinuidade entre uma aula e outra de Educação Física, ou seja, o professor aborda determinado conteúdo em uma aula e na próxima introduz um novo assunto ou até permanece no mesmo conteúdo, mas sem interrelacioná-los. É interessante que o professor exponha as conexões existentes em sua aula, que questione os alunos sobre as aulas anteriores, suas exigências e seu direcionamento, para que ele conheça os interesses de seus alunos e saiba o que permanece e o que é necessário modificar nas aulas posteriores. Além da discussão do que foi feito nas aulas anteriores (feedback) nesta conversa no início da aula, a exposição das novas atividades e seus objetivos gerais podem auxiliar os alunos no decorrer da

mesma, possibilitando-os descobrir o que é e o porquê destas atividades. O professor, com essa atitude, torna relevante a participação efetiva dos alunos, valorizando-os.

- (2) Após o término da atividade, a reunião dos alunos, seja na arquibancada ou na própria quadra para a explicação da atividade seguinte é importante para esclarecer dúvidas do andamento da atividade, das regras iniciais e a construção de novas regras, de acordo com as sugestões vindas dos alunos. Como já foi citado no tópico anterior, o esclarecimento da atividade e os possíveis questionamentos feitos pelo professor, não somente no início da aula, mas a cada momento de mudança, orienta os alunos na busca de suas descobertas e do objetivo da atividade e/ou aula.
- (3) Novamente me deparei com outra situação de divisão de grupos para a realização da atividade proposta (ver análise da Aula 1, tópico 2). É válido ressaltar a importância da conduta do professor em situações, que a princípio, nos parecem tão inofensivas, mas que podem “hipervalorizar” ou “sub-valorizar” seus alunos, influenciando-os no desenvolver da atividade, e no próprio processo de aprendizagem na disciplina. Quando o professor não seleciona propositalmente seus alunos, de acordo com as habilidades, mas, aleatoriamente, por exemplo, este pode evitar que os “rotulem” e, conseqüentemente, permite que estes alunos não se limitem em suas capacidades; ao contrário do que ocorre quando os alunos são “enquadrados” em determinada categoria que não os estimula a explorar outras possibilidades.
- (4) Essa situação nos remete à mesma análise feita na Aula 1, tópico 8. A presença da participação efetiva dos alunos nas aulas, continuamente, caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, pois, como a própria nomenclatura deixa claro, é um processo; por isso essa participação é contínua. Os alunos, ao acrescentarem suas regras, podem desenvolver a visão de jogo, repensar suas atitudes e suas necessidades dentro desta atividade. Piaget (1994), em sua obra, aborda, o que ele considera como os estágios que a criança passa até a consciência da regra (“O Julgamento moral na criança”); no estágio que inicia-se e envolve a criança por volta dos seis, sete anos, segundo o autor, ela joga de acordo com as regras advindas do exterior, principalmente dos pais, e as advindas divinamente, ou seja, esta imita as regras dos outros, considerando essa regra (referência) sagrada e imutável. Por isso, muitas vezes, quando há a mudança da regra, mesmo se for aceita coletivamente, a criança se opõe à mesma, pois acha uma afronta, um tipo de falta,

essa alteração; e quando aceitam o novo, a modificação, é que, nem se deram conta de que o proposto é realmente novo. Nessa fase, a criança tem grande dificuldade, em seus conhecimentos, em saber o que vem dela e o que vem dos outros. Ao final deste estágio, por volta dos oito, nove anos, há a suscitação da cooperação entre as crianças, porém é não suficiente para que a mesma deixe de aceitar como verdade absoluta as regras vindas de autoridades adulta e divina. Por volta dos dez anos, aproximadamente, que é a faixa etária abordada nessa pesquisa, a consciência da regra imposta externamente (heteronomia) é sucedida pela autonomia, em que a criança começa a utilizar-se da livre decisão (há sucessão da teocracia e gerontocracia pela democracia). Não acredita-se mais nas regras eternas e imutáveis. Nesta mudança, a criança toma consciência da razão de ser das leis, das regras. Portanto, apesar de compreender que há variação de uma criança para outra, no que refere-se a estes estágios, acredito que nessa faixa etária, que compreende minha pesquisa, é de grande valia a orientação do professor, durante a aula, para que os alunos (crianças) compreendam o quê o porquê das regras do jogo, e assim, transitem confiantemente da fase de heteronomia à autonomia. Outro ponto importante deste tópico, que pode ser trabalhado nas aulas, é a socialização e/ou cooperação, em que a regra sugerida por determinado aluno seja aceita desde que a classe e o professor concordem.

- (5) A presença do entusiasmo, da alegria, do prazer em jogar, sem cobranças dos alunos quanto ao resultado final, foi algo que me chamou a atenção, e deixou evidente as características do jogo, citadas por Freire (2002). Sabe-se, de acordo com Vygotsky (2000), que o jogo não se caracteriza pelo prazer e a alegria somente, porque, muitas vezes a criança não sente alegria em disputar um jogo em que perde. Mas, a postura com que o professor conduz as atividades, ao dar ênfase na descoberta de cada aluno (mesmo que esta descoberta não seja novidade para as outras pessoas) através das intervenções, estimula o aluno no “seu autoconhecimento” (KUNZ, 2001), e pode minimizar o enfoque do grupo no resultado final, propiciando maiores momentos de alegria e prazer.
- (6) Ao perceber que o jogo estava “dominado” pelos alunos, procurei acrescentar as dificuldades para reavaliarem suas estratégias, individuais e coletivas. Dentre essas dificuldades, as mudanças de espaço, inversão de funções dentro do jogo, foram alguns dos problemas postos para que os próprios alunos buscassem novas formas de atingir o

objetivo do jogo. Essa intervenção foi a mesma realizada na Aula 1 e discutida na análise desta mesma aula, tópico 6.

- (7) O intervir do professor é necessário em todos os sentidos, seja através da inserção de novas regras e dificuldades criadas por ele, ou pelos estímulos, através de questionamentos aos alunos, para direcionar às descobertas e à resolução das situações-problema. É fundamental que o aluno perceba que é o foco da aula, que suas opiniões fazem a diferença e podem ajudar a si próprios e ao coletivo. (Ver análise da aula 1, tópico 8).
- (8) Assim como o esclarecimento da próxima atividade é importante (aula 2, tópico 2), a discussão sobre o transcorrer da atividade realizada é relevante para que o professor conheça progressivamente seus alunos e suas posições quanto ao conteúdo aplicado, a atitude do professor nas intervenções, os objetivos alcançados ou não, se as exigências foram adequadas, enfim, o nível de interesse de seus alunos. Obviamente, uns alunos se manifestam mais que outros verbalmente, devido à própria característica extrovertida; mas, são as estratégias adotadas pelo professor que poderá fazer com que a maioria dos alunos participe e manifeste sua opinião, de diversas maneiras, como em textos, desenhos, entre outros.
- (9) A partir desse momento, praticamente todo final de aula, os alunos jogaram o jogo reduzido (basquete), para que todos os alunos, vivenciassem as características do basquete, porém em menor número e espaço. Neste jogo acrescentei a regra da passagem da bola por todos os integrantes do time, antes de arremessar para a cesta, para que cada aluno fizesse parte das estratégias construídas por seu time. Num grupo escolar há a heterogeneidade, e, cada aluno manifesta uma determinada habilidade; essa habilidade pode fazer com que o aluno participe mais ou menos do jogo em si. Uns alunos, no caso dos jogos com bola, permanecem mais tempo com a posse da bola, enquanto outros passam o jogo todo sem ao menos tocá-la. Como um dos propósitos do professor é propiciar oportunidades a todos, essa regra tornou-se básica para muitas das atividades que ministrei posteriormente porque permitiu a participação de todo o time, valorizando cada integrante, além de estimulá-los na busca de soluções do problema, ou seja, a escolha da estratégia que o time utilizaria para que passassem a bola por todos seus jogadores e fizessem ponto mais rápido que o outro. E, por mais que num primeiro

momento, alguns alunos, reclamaram desta exigência, em seguida, já se “entregaram” a mais esse desafio do jogo. Mas para que os alunos compreendam essas regras, é necessário que o professor a explique corretamente, questione os alunos da importância da mesma e juntos construam um conceito de cooperação consciente, e não uma cooperação “obrigatória”.

Data da aula ministrada	11-05-2005
Aula	3
Atividades programadas	Manipulação de bola; jogo dos números.
Objetivo da aula	Propiciar o nível de relação eu-bola-alvo.

No início da aula, distribuí bolas para cada aluno, e eles mesmos se dividiram nos dois lados da quadra e **pedi para que arremessassem, da maneira que achassem melhor a bola em direção a cesta (1)**. Também **delimitei espaços para o arremesso, tais como perto, longe, centro, laterais (2)**.

Após essa vivência, dividi o grupo em dois, e sentaram-se cada qual de um lado da quadra, já numerados de 1 a 8. No centro, coloquei duas bolas de basquete. Em seguida, expliquei a atividade, e comecei a chamar um número de cada lado da quadra aleatoriamente. Assim, cada dupla chamada tinha que correr até centro da quadra, apanhar a bola e cada um na cesta respectiva de seu time, **arremessar a bola da forma que desejar até fazer o ponto (fazer a cesta) (3)**. Conforme a atividade evoluiu, **acrescentei o número de bolas no centro (três bolas) (4)**, para que três pessoas de cada time fizesse a pontuação. Foi uma **atividade extremamente entusiasmada, porém, tiveram grandes dificuldades até entendê-la (5)** completamente, e quando entenderam, o **nível de atenção ainda foi muito baixo (6)**.

Análise da Aula 3:

- (1) Ao abordar o conteúdo esporte, o professor tem como um dos objetivos da aula ensinar os gestos característicos de determinado esporte. Este aprendizado dos “gestos técnicos”

pode ser oferecido de diversas formas: repetições de cada gesto específico, baseado em referências biomecânicas, ou mesmo de alto-rendimento; vivência das habilidades básicas, de acordo com as características de cada aluno etc. Nesta atividade, ao pedir para que os alunos arremessassem do jeito que quisessem à cesta, coloquei os elementos básicos do basquete (a cesta, a bola), o objetivo final (fazer a cesta) e deixei com que cada aluno descobrisse a maneira que fosse adequado para si o arremesso. Esta possibilidade do aluno explorar suas capacidades é extremamente importante para ele se conhecer, encontrar seus limites e desenvolver sua identidade, ou seja, o que o caracteriza enquanto indivíduo. A cada passo rumo à descoberta de si, o aluno também se direciona à sua autonomia.

- (2) A observação contínua feita pelo professor durante suas aulas é imprescindível para a realização de suas intervenções. Ao acrescentar algumas situações-problema, as mesmas não limitam exageradamente os alunos em suas manifestações corporais, no caso da Educação Física; ao contrário, permite com que o professor faça a orientação rumo ao objetivo da aula, propiciando diversas vivências, que se aproximam da realidade do esporte, para que os alunos as explorem e descubram, cada qual à sua maneira. E, para que essas orientações sejam coerentes, o professor observa antes o desenvolvimento da aula e de seus alunos, tais como as características, as reações em cada situação de jogo e as necessidades; é através de uma observação correta que este fará uma intervenção condizente com a realidade apresentada.
- (3) Esta situação de jogo foi analisada nesta mesma aula, no tópico 1. A diferença apresentada, no entanto, desta situação à do tópico 1, se dá devido à presença do aspecto competitivo nesse jogo. Porém, mesmo contendo a competição, a possibilidade de cada um arremessar na cesta da forma que desejasse, de acordo com minha observação, os alunos, independente da habilidade, não se sentiram “incapazes” de realizar a atividade e nem foram cobrados excessivamente pelos outros amigos. Os alunos puderam descobrir formas de acertar a cesta e, ao mesmo tempo, contribuir para sua equipe. No final do jogo nenhum aluno questionou a pontuação final; somente com essa afirmação percebe-se que, mesmo sendo uma competição e no momento do jogo os alunos absorveram como tal, querendo fazer a cesta mais rápido que o aluno da outra equipe, todos vivenciaram a

situação, construíram o seu “se-movimentar”, e não sentiram necessidade de se afirmarem perante a classe através da pontuação feita.

- (4) (Ver análise da aula 1, tópico 8). Neste momento do jogo, além do acrescentar problema, outro fator esteve muito presente, que é o envolver o maior número de alunos, simultaneamente, na aula. Ao problematizar uma situação de jogo, é importante fazer com que os alunos se envolvam cada vez mais, qualitativamente e quantitativamente, na resolução deste problema. A aula torna-se mais dinâmica para os próprios alunos, pois os mesmos não ficam esperando muito tempo para participarem efetivamente da atividade e, progressivamente, resolvem o problema coletivamente.
- (5) Esta situação foi analisada na aula 2, tópico 5.
- (6) Para a questão do entendimento desta atividade rever aula 1, tópico 7. O nível de atenção baixo dificultou, principalmente no início, a atividade em si. Interrompi várias vezes o jogo para aumentar o nível de atenção, e, apesar de utilizar-me de diversas estratégias, não consegui fazer com que focassem a atenção no que a atividade exigia. As intervenções do professor, em aulas, seja qual for a disciplina, além de instigar o aluno à descoberta da resolução do problema, também necessitam conter um “algo a mais”, ou seja, a própria maneira com que o professor intervém através da fala, das palavras, da sua expressão corporal, no abordar o conteúdo e os alunos, podem fazer a diferença; este nível de atenção, portanto, pode ser melhorado com a atitude do professor, mas há que se ter conhecimento dos alunos e a própria experiência docente.

Data da aula ministrada	11-05-2005
Aula	4
Atividades programadas	Cone móvel; jogo pré-desportivo.
Objetivo da aula	Propiciar o nível de relação eu-bola-alvo.

Para a próxima atividade, novamente dividi o grupo em dois times, em que cada um era responsável por um cone. **Um aluno de cada grupo foi escolhido por mim (1)** para segurar o mesmo, e o restante do time tinha que fazer o ponto no próprio cone do grupo, e quem o fizesse, passava a segurar o mesmo. Assim, **o jogo transcorreu, acrescentando-se regras,**

principalmente advindas dos próprios alunos (2), como número de passes e quicadas, entre outros. Percebi que no decorrer da atividade **não conseguiam se organizar (3)** de maneira a fazer o ponto e impedir que a equipe adversária também pontuasse; porém, **não consegui criar situações-problemas para que resolvessem o problema, apenas falava diretamente o que estava faltando (3)**.

Por fim, o grupo foi dividido em times de 4 integrantes, e, dois a dois, fizeram um **jogo pré-desportivo (4)**, em que cada parte da cesta valia um ponto no arremesso (cesta, três pontos, aro, dois pontos, e tabela, um ponto). **Também continuou a regra de passe para todos os jogadores antes de cada arremesso (5)**. Criaram-se várias regras em conjunto durante o jogo.

Análise da Aula 4:

- (1) Sobre definição dos grupos para as atividades, ler análise das aulas 1 e 2, tópicos 2 e 3, respectivamente.
- (2) A análise do acréscimo de regras construídas pelos alunos verificar nas aulas 1, tópico 8, e 2, tópico 4.
- (3) Como já visto na obra de Mosston (1978), o professor se faz presente na aula como o orientador, o mediador entre o conteúdo, e seus objetivos, e os alunos. Durante a realização da atividade ele não deve dar as respostas diretamente, mas apontar possibilidades, “pistas”, que levem os alunos à descoberta. E, cada vez que observar que determinada intervenção não foi suficiente para orientar seus alunos, este busca novas alternativas para elucidar caminhos rumo ao objetivo. Neste momento da atividade, para mim, como professora, estava claro o que faltava entre cada grupo para chegarem ao objetivo do jogo, ou seja, a organização dos integrantes do time. Porém, ao me deparar com esta situação, cometi o engano de, ao mesmo tempo em que propunha um problema, já o resolvia, dando as respostas. De acordo com o autor citado acima, as “pistas” dadas pelo professor são formadas por frases interrogativas; e após estes questionamentos o professor espera a resposta e/ou contestação de seus alunos para prosseguir sua intervenção; foi esta “ansiedade docente” que não permitiu com que eu pudesse intervir

corretamente, indicando apenas pontos ou questionamentos, para que aos poucos conseguissem se organizar e chegar ao objetivo do jogo. Precipitei-me nas respostas e essa atitude pode ter influenciado os alunos na compreensão dos movimentos e seus conceitos.

- (4) O jogo pré-desportivo é extremamente rico, principalmente para o ensino do esporte coletivo, pois possibilita a modificação do número de jogadores, do tamanho da quadra, do equipamento, ou seja, possibilita a criança compreender o que é essencial no jogo, sem a exigência para a sua vivência, de técnicas apuradas. O aluno pode ser levado ao jogo através de idéias simples de utilização de espaço e do tempo que, segundo Castro (2004), através dos princípios operacionais (objetivos comuns que ocorrem em todos os jogos), este aluno transita facilmente de modalidade a outra. O autor acrescenta que, através da adaptação destes princípios, as regras de ação podem ser exploradas, proporcionando um maior contato com o que se deseja ser treinado e/ou o contato do aluno com suas habilidades.

- (5) Rever a análise da aula 2, tópico 9.

Data da aula ministrada	18-05-2005
Aula	5
Atividades programadas	Stop; Jogo dos números; jogo reduzido
Objetivo da aula	Exploração de passes; nível de relação eu-bola-adversário.

Iniciei a aula **dividindo o grupo em duas turmas** (1). Pedi para que uma turma ficasse de frente para a outra, formando duplas. Cada dupla, a uma distância média, e com uma bola, começavam a atividade trocando passes, **cada dupla da maneira que quisesse** (2) (por cima, por baixo, etc). Depois de uma pequena vivência, **acrescentei mais um problema** (3), em que cada vez que eu pronunciasse a palavra “stop” quem estivesse com a bola viraria o pegador, e, quicando a bola, corria atrás de seu parceiro na dupla, até a delimitação das linhas laterais da quadra, pois, assim que passasse das mesmas, seu companheiro estaria livre. **O grupo de dispersou muito, esqueciam das funções, quem estava com a bola e quem tinha que correr**

(4), assim intervi várias vezes **questionando o problema e o que faltava para soluçona-lo** (5). O grupo **respondeu que lhes faltavam atenção e concentração** (6), e assim, conforme o transcorrer da atividade **conseguiram melhorar a participação na atividade, porém ainda faltou mais atenção e controle da bola ao correr** (7).

Em seguida, propus uma outra atividade. Foi uma **atividade já realizada em aulas anteriores, porém com situações e objetivos diferentes** (8). Mantendo os dois grupos da atividade anterior, cada um se direcionou a uma linha lateral da quadra e coloquei duas bolas ao centro. Assim, eu ia chamando dois números respectivos de cada grupo e quem chegasse primeiro à bola, pegava-a e poderia ir em direção a qualquer uma das cestas da quadra para realizar o ponto, enquanto o outro aluno, como não estava na posse da bola, tentava defender a cesta e “roubá-la”. **Com o auxílio do professor Jefferson** (9), **acrescentou-se regras** (3), que consistiam na possibilidade de dois arremessos cada aluno em posse de bola, e caso a bola saísse, acabavam-se as chances. Acrescentou-se mais dois números, ou seja, duas duplas disputando duas bolas, cada uma em um lado da quadra. **Em uma as intervenções tentei modificar a maneira de chamar os números, porém não conseguiram entender e a atividade não se desenvolveu** (10). O professor Jefferson entreviu, estabelecendo a forma utilizada anteriormente, e somente dessa forma, a atividade prosseguiu.

Por último, mantive as mesmas duplas da atividade anterior, formando oito duplas, as quais eram os times, e as dividi em quatro duplas cada metade da quadra. Nesses mini-jogos, cada dupla tinha que manter a posse de bola ou defender a cesta das outras duplas, fazendo da cesta sua pontuação. Como havia alunos que não passavam a bola para seu parceiro de dupla, **foi posta a regra de toque entre os dois parceiros antes do arremesso** (11). A atividade durou pouco tempo devido ao tempo de aula.

Em todas essas atividades **encontrei grande dificuldade em explicar a atividade objetiva e claramente, orientar melhor quem não conseguia realizar a mesma e problematiza-la, mas não dificulta-la a ponto de não realizá-la** (12).

ANÁLISE DA AULA 5:

- (1) Rever análise da aula 1, tópico 2.
- (2) A possibilidade de exploração individual da atividade foi analisada na aula 3, tópicos 1 e 3.
- (3) A análise da intervenção e/ou problematização do professor em suas aulas, através de regras, estão contidas na aula 1, tópico 8.
- (4) Uma das características presentes nas crianças, e muito difícil para se trabalhar, é a manutenção da atenção por um tempo prolongado. Ao propor a atividade, seu objetivo é explicado detalhadamente para a compreensão dos alunos; porém, encontrei dificuldades em explicá-la e ao mesmo tempo tornar essa explicação motivante para que esses mesmos alunos mantivessem o foco da atenção em mim. Percebi que, por causa dessa situação, muitas vezes dei a resposta da própria situação-problema, pois não conseguia ficar muito tempo insistindo em um mesmo ponto da atividade. Comportamentos e características advindos dos alunos são complexos e, algumas vezes, limitantes durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nós professores fazemos o planejamento de aula e estabelecemos uma maneira de abordar cada assunto e/ ou atividade, mas esquecemos que nosso trabalho é com seres humanos, que possuem o individualismo, reagem de formas distintas a cada situação. São nesses momentos, como o destacado nesse tópico, que nos faz rever nossas aulas com um todo, para observar o que precisa ser mudado para que a próxima aula, ou mesmo a próxima atividade, quando possível, seja mais motivante e clara para seus alunos. Em suma, determinar em uma situação quem está “falhando”, o professor, por não abordar o assunto corretamente, ou o aluno, por não se empenhar em aprender, é difícil, e muitas vezes impossível; mas, independente de qual seja a resposta, o importante é o professor buscar a melhor estratégia, dentro da realidade em que está inserido, para oferecer o ensino adequado aos seus alunos.
- (5) A análise desta mesma situação de jogo foi feita na aula 1, tópico 4.
- (6) Através das intervenções podemos observar as mais diversas respostas, e isso torna a aula mais rica, heterogênea. Além disso, as respostas advindas dos alunos, nessas intervenções, me surpreenderam, e ocorreram com certa frequência em minhas aulas. Não só professores, mas muitos adultos, acabam subestimando a capacidade de compreensão e discernimento das crianças, e isso pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao invés de levar os alunos às descobertas, a níveis maiores, essa subestimação pode

fazer com que mantenhamos eles em níveis de aprendizagem que já dominam, e a aula pode desmotivar, pois não são criados novos desafios. Ao explicar a atividade aqui analisada, e observando que eles não estavam prestando a atenção na mesma, e por isso não conseguiam realizá-la, fiz as intervenções e então resolvi perguntar o que estava faltando para eles; e, para minha surpresa, apesar de não estarem tão atentos à explicação da atividade, eles tinham plena consciência de que atividade não prosseguia porque os mesmos não estavam concentrados. Essa resposta foi tão importante quanto a realização do objetivo da atividade para mim, pois mostrou-me a “consciência de si” dos alunos.

- (7) Após algumas intervenções e alguns diálogos, os alunos melhoraram na atividade em si, ou seja, conseguiram aproximar-se do objetivo do jogo. Esta melhora é significativa após as intervenções, pois demonstra que os questionamentos foram respondidos pelos alunos através dos movimentos (resposta motora), ou seja, o jogo foi mais compreendido. Mas, ainda faltaram outras intervenções suficientes para suprir o déficit de atenção, que naquele momento de aula não consegui elaborar. O fato de não conseguirem controlar a bola não é apenas uma questão de compreensão do jogo, mas das próprias habilidades motoras que o professor não pode deixar de trabalhar nas aulas de Educação Física, pois faz parte da técnica/ tática presentes no ensino do esporte coletivo. Alguns problemas de aula são muito difíceis de resolver-se no momento da mesma, as soluções, ou melhor, as situações-problema que são necessárias para orientar os alunos não são suficientes; neste caso, nem consegui elaborá-las para a aplicação. Por um lado, essa dificuldade pode causar um “descontrole” da aula, de direcionamento adequado, mas por outro lado, não é sempre que conseguimos, como professores, achar “respostas” ou orientação imediatas; e é essa busca de renovar, melhorar as nossas aulas, que pode nos fazer prosperar na docência e nos dar a tão desejada experiência.

- (8) Na elaboração desta atividade, a repeti em dois momentos de aulas, os quais tinham objetivos distintos, para que os próprios alunos pudessem relacioná-las e compreender suas diferenças nos seus objetivos. Esta atividade possibilita variações e exploração de diversos conteúdos e objetivos e a mesma motiva os alunos e os faz participar ativamente. E, por mais que a tivessem feito anteriormente, compreenderam que o domínio não era o mesmo, pois havia outros problemas a serem resolvidos.

- (9) Nas aulas, em algumas situações, tive o auxílio do professor Jefferson, principalmente quando não consegui intervir adequadamente e a aula não se desenvolvia. As intervenções do professor foram essenciais em certos momentos, porque este já convive com a classe há mais tempo e sabia mais que eu o que poderia exigir dos mesmos ou não. O conhecimento prévio dos alunos, a vivência diária com os mesmos é também relevante no momento da elaboração do planejamento. O estabelecimento da relação aluno/ professor propicia uma qualidade afetiva nas aulas, permitindo o aluno conhecer seu professor, e sentir a vontade de interrogá-lo, de manifestar sua opinião, de sugerir; o contrário é válido, porque é através dessa relação que o professor conhece individualmente seus alunos, suas necessidades e suas qualidades, todos elementos básicos para a formação de uma aula adequada à realidade da classe como um todo.
- (10) As intervenções podem ter diversas conseqüências: conduzir o aluno ao objetivo, não influencia-lo no “caminho” a seguir ou somente confundi-lo na atividade; a terceira opção ocorreu nesta atividade. Com o intuito de trazer para a atividade cada vez mais dificuldades e variações, adicionei um problema que não era conveniente para a faixa etária que eu estava trabalhando, e, mais que isso, a própria explicação da atividade não foi clara, confundindo ainda mais os alunos. Ao perceber minha dificuldade com esta situação, o professor Jefferson interviu rapidamente retornando às regras anteriores. Essa percepção de que o problema proposto não contribuiu para o desenvolvimento da aula é importante para que o professor retome os objetivos de aula, modificando rapidamente o que não deu certo e não prejudique o que foi compreendido pelos alunos até aquele momento.
- (11) Ver a análise da aula 4, tópico 3.
- (12) Um cuidado que o professor deveria tomar é com a maneira com que aborda o conteúdo e a própria atividade perante os alunos. Fazê-los entender a atividade e o objetivo é essencial para o andamento da aula. O método e a didática escolhidos podem facilitar ou dificultar ainda mais a relação aluno/ professor; por isso, a escolha destes é minuciosa para conseguir suprir as necessidades das suas aulas. Ao explicar uma atividade, problematizá-la ou dar uma orientação para aquele aluno que não a entende, o professor procura levar em consideração sua função perante a classe, como um papel social, o de facilitar o desenvolvimento dos seus alunos e a aquisição da informação e do

conhecimento. Não é algo fácil de se fazer, ao contrário, a cada aula o professor vivencia situações diferentes que o faz adaptar seu planejamento e somente com a experiência que o docente se aperfeiçoa e melhora suas aulas.

Data da aula ministrada	18-05-2005
Aula	6
Atividades programadas	Pique-bandeira com bola rainha; jogo reduzido.
Objetivo da aula	Nível de relação eu-bola-adversário; vivência do jogo pré-desportivo

A atividade proposta nesta aula foi o pique-bandeira com bola rainha. **Dividi-os em dois grupos (1)**, e cada grupo ocupava meia quadra (quadra do futsal). **Pedi para que os mesmos escolhessem (2)**, dentre várias bolas colocadas em seus respectivos lados a bola rainha, a qual consistia em ser a bola, que caso o time adversário a pegasse, venceriam o jogo. **Iniciou-se a atividade simples e realizaram com êxito (3)**. No decorrer da mesma, **acrescentamos em conjunto as regras (4)**, como por exemplo, quem fosse pego invadindo a quadra do adversário se tornaria estátua, entre outras. Porém, **ao acrescentar a regra, na qual, cada time que fosse em busca da bola do adversário, teria que quicar a sua bola, a atividade não aconteceu. Assim, tive que retirar o item bola para que o jogo acontecesse (5)**.

Para finalizar a aula, e **a pedido dos próprios alunos (6)**, fizemos o jogo de basquete, dividindo o grupo em quatro times, jogando dois a dois, e tendo **regra principal a passagem de bola para todos os integrantes antes de realizar a cesta (7)**.

ANÁLISE DA AULA 6:

(1) Análise já feita desta situação na aula 1, tópico 2.

(2) No jogo, a possibilidade de flexibilizá-lo e alterar suas regras, considero uma das maiores qualidades do mesmo. Quando oferece ao aluno a oportunidade de o mesmo intervir,

escolher o que lhe convém naquele momento, ou seja, dá a ele o espaço de construir a aula, o jogo se enriquece mais e o próprio aluno constrói paralelamente sua autonomia (rever aula 2, tópico 4). Essa participação ativa na atividade pode ser uma grande motivação para os mesmos se interessarem pelo conteúdo da aula, pois percebem que o conteúdo não vem necessariamente pronto e fechado, o próprio aluno pode transformá-lo, ou seja, pode ser o agente transformador do seu meio.

- (3) Oferecer oportunidade de sucesso para os alunos é uma atitude imprescindível para o professor. Segundo Kunz (2001), muitas situações passam despercebidas, pelo professor de Educação Física, nos jogos e nos esportes, as quais são incorporadas pelos alunos em suas vivências e experiências, como situações de insucesso e fracasso, e podem ter conseqüências por toda vida. Para este autor é inconcebível que um professor ofereça para a minoria vivências de sucesso e para a maioria, insucesso. Por isso, que é interessante propor atividades com dificuldades diversificadas e crescentes, para que todos participem e, no momento de cada um, consiga alcançar seu êxito individual, como o coletivo.
- (4) Esta situação está presente na aula 1, tópico 8.
- (5) Verificar análise desta situação similar na aula 5, tópico 10. A única diferença é que não houve a intervenção do professor Jefferson; eu mesma intervi e alterei a atividade para que a mesma prosseguisse. Este momento foi importante na minha atuação, pois o conhecimento prévio, de apenas quatro aulas anteriores, já começou a surtir efeito na minha condução da aula, ou seja, na minha percepção enquanto docente, facilitando o orientando o aluno corretamente.
- (6) Como já foi destacado em análises anteriores, o aluno é o foco do processo de ensino/aprendizagem; devido a esse fator tão importante, não é porque já existe um planejamento de aula, com conteúdo e estratégias a serem abordadas, que os mesmos não podem ser flexibilizados ou mesmos alterados de acordo com o que os alunos sintam necessidade. Essa mudança não significa que o professor não possua um objetivo em aula, um conteúdo que considera relevante para a formação de seus alunos, mas, dentro de um limiar, permite aos alunos expressarem suas vontades e estabelecerem sua forma de aprendizagem.
- (7) Análise feita na aula 2, tópico 9.

Data da aula ministrada	01-06-2005
Aula	7
Atividades programadas	Passa 10; jogo pré-desportivo; jogo formal; discussão.
Objetivo da aula	Reunião dos níveis de relação do JDC em jogos pré-desportivos; vivência do jogo formal.

Para reunir todos os conteúdos tratados nas seis aulas anteriores, apliquei a atividade do Passa 10 (1). Dividi a classe em dois grupos (2), e os mesmos tinham, inicialmente, que passar a bola de basquete até completar os dez passes. Após uma vivência, pois já conheciam a mesma, acrescentei a regra (3) de estabelecer o lugar do aluno que recebesse o décimo passe, onde o mesmo teria que se encontrar no garrafão da quadra de basquete. Por último, fomos para o jogo pré-desportivo (4), em que já havia a cesta, porém ainda assim cada time tinha que fazer os dez passes antes de arremessar na mesma. O jogo evoluiu até o jogo formal (5), em que novamente dividiu-se o grupo em quatro times e realizamos o jogo formal. Após as atividades, discutimos as principais dificuldades (6), mas o que os alunos mais citaram foram a insatisfação em realizar o Passa 10, muitos deles disseram que não gostam desta atividade (7).

ANÁLISE DA AULA 7:

- (1) Para que os alunos vivenciassem, simultaneamente, os níveis de relação citados por Garganta (1995), escolhi a atividade Passa 10; esta atividade permite a participação de todos os alunos e contém vários elementos do jogo formal, ou seja, aproxima-se da realidade do basquete. Considero importante, além das intervenções, principalmente através das situações-problema, a possibilidade do aluno conhecer as habilidades que o esporte contém, para que ele aproveite ao máximo cada aula e cada conteúdo, sabendo o que e o por que fazer (técnica/ tática); e é neste tipo de atividade que encontra-se essas características.

- (2) Rever análise da aula 1, tópico 2.
- (3) Análise feita na aula 1, tópico 6.
- (4) Rever aula 4, tópico 5.
- (5) Como o próprio nome diz, no processo de ensino-aprendizagem é importante que o conteúdo seja passado gradualmente, de acordo com toda experiência trazida pelo aluno, interrelacionando-a com o conteúdo do professor. Trazer para a aula o esporte já pronto, com regras definidas, não permite ao aluno criar sua própria maneira de jogar, de repensar certas regras e modifica-las. Limitar esse aluno ao tecnicismo exacerbado não lhes garante entendimento do processo, consciência de suas atitudes e de suas capacidades. Quando o professor cria a possibilidade do aluno transitar do modo mais simples do jogo até o que chamamos de jogo formal, ou seja, o esporte e seus gestos técnicos e regras pré-definidas, este contribui para que o aluno compreende o processo de ensino, vivencie situações que, ao mesmo tempo em que os aproxima da realidade do esporte, dá as mesmas condições de intervir, modificar, questionar o que lhes são ofertados, para que possam, individualmente, escolher a forma de aprender e o que lhes convém.
- (6) Situação analisada na aula 2, tópico 8.
- (7) Um problema que o professor enfrenta ao planejar as aulas é a dúvida em reunir o conteúdo proposto e a atividade que motivará os alunos durante as aulas. Nem sempre se acerta; nesse momento da atividade errada, o professor utiliza-se de toda a experiência docente (feedback) para perceber quando a mesma não foi bem aceita, e rapidamente, reorganizar a aula, deixando-a interessante. Foi frustrante escutar dos próprios alunos que aquela atividade era “chata”, que a fizeram diversas vezes, etc; às vezes, chegamos empolgados com um jogo que nós professores achamos interessante, divertido, mas esquecemos que lecionamos para seres humanos, que, por si só, são imprevisíveis em suas atitudes, e mais que seres humanos, são crianças, que possuem uma outra maneira de vivenciar situações, ou seja, “olham com outros olhos”! A partir de situações como essas que o professor procura entender seus alunos, seus gostos, enfim, respeitar a opinião daqueles que são o foco da aula, para que a mesma os envolvam qualitativamente e quantitativamente, e estabeleça uma qualidade afetiva na relação aluno/ professor.

Data da aula ministrada	01-06-2005
Aula	8
Atividades programadas	Redação; jogo formal; discussão.
Objetivo da aula	Feedback dos alunos às aulas ministradas (conteúdo e postura do professor); vivência do jogo formal.

Para finalizar a experiência, a pesquisa, nesta última aula, após uma pequena **festa surpresa que fizeram para mim** (1), a qual fiquei extremamente feliz por ter sido tão bem recebido em um **curto espaço de tempo** (2), **pedi para que fizessem uma pequena redação** (3) em que colocassem, à sua maneira, **o que acharam das aulas, das atividades especificamente e da minha atuação como professora** (4). Após o término da redação, no tempo restante da aula, fizemos novamente o jogo formal de basquete.

Análise da aula 8:

- (1) Um dos privilégios de lecionar é a relação direta que se estabelece com outras pessoas (alunos). Mas sabe-se que relacionar-se com outras pessoas é algo muito complexo, há que se observar, respeitar, flexibilizar, enfim, compreende-las. Não é uma tarefa fácil, mas no mínimo, é gratificante. No último dia de aula, desta pesquisa, sem eu esperar, me fizeram uma festa surpresa, devido ao meu aniversário ter acontecido dias antes. Foi emocionante chegar em sala de aula e encontrar toda a classe empenhada em oferecer-me uma festa (pois nem o professor Jefferson, até então, sabia que os mesmos iriam fazer essa surpresa). Este acontecimento me fez refletir sobre a importância de estabelecer não só uma relação profissional com o aluno (hierárquica), mas também a relação afetiva. Cada gesto, cada opinião, cada conteúdo proposto e ministrado são levados em consideração pelos alunos, e é essa maneira com que o professor aborda todos os itens citados que influenciarão no processo de ensino-aprendizagem. Arrisco-me ir além, na própria escolha do professor pelo jogo, como parte da proposta pedagógica, que instiga o aluno a construir, a opinar, a transformar, envolvendo-o na aula e demonstrando a

importância da presença de cada um. A relação aluno/ professor é uma relação de troca, ou seja, ambos nessa relação tem seus direitos e seus deveres, que se não forem respeitados, não há o desenvolvimento.

- (2) Cada momento que estamos com os alunos é importante e decisivo. Em uma simples atitude do professor a relação pode aproximar ou afastar o aluno da aula, são as chamadas experiências de sucesso ou fracasso, citadas por Kunz (2001). Por mais que tenha sido um curto espaço de tempo que lecionei para a classe em questão, sei que em muitas oportunidades os aproximei de mim e do conteúdo da aula, mas também falhei em algumas atitudes, decepcionando-os. Por isso, o cuidado do professor em escolher um método e uma didática adequados aos seus alunos é imprescindível para que, independente do tempo que este tem com seus alunos, ele possa utilizá-lo da melhor forma, evitando expô-los ao fracasso na busca do objetivo. Às vezes temos conteúdos e estratégias a passar, que necessitariam de um tempo dobrado junto aos alunos; se sabemos que não há um tempo grande disponível, que o tempo que nos é dado seja aproveitado e focado no aluno.
- (3) O “feedback” dos alunos é essencial para a condução e o desenvolvimento das aulas do professor. Ao pedir para que os alunos fizessem uma redação sobre o que tinham vivenciado neste um mês, os jogos e minha atuação como professora, quis mais uma vez reafirmar a importância da opinião de cada um deles dentro da aula. É um momento de reavaliar as condutas, o conteúdo e a estratégia utilizada para passa-lo, no caso, o jogo; o registro dos alunos demonstrando o quanto participaram, o quanto foram motivados, o quanto se sentiram importantes nas aulas é fundamental para a reflexão docente. É a partir dessa reflexão que há uma reorganização do agir do professor, do seu conteúdo e da sua estratégia em busca de um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais coerente e eficaz.
- (4) Cada aluno, na redação, expôs uma opinião à sua maneira. Uns escreveram muito, outros nem tanto, uns capricharam na folha que iriam me entregar, outros, não se preocuparam com muita coisa. Em relação à minha atuação, na maioria dos comentários, encontrou-se a característica calma (também no sentido negativo, ou seja, a minha calma atrapalhou, algumas vezes, a dinâmica da aula), a criatividade, a atenção etc. também estiveram presentes; quanto aos jogos dados e a aula em si, gostaram das novidades que

vivenciaram, porém, acharam alguns destes jogos complicados, outros legais e outros chatos (“Passa 10”, por exemplo); os próprios alunos reconheceram, em alguns trechos, o que lhes faltou para concluir determinado objetivo, ou seja, souberam reconhecer suas limitações e o que seria melhor fazer, em uma próxima vez. O aluno, com uma pequena deficiência motora, destacou a importância da regra estabelecida, em que a bola teria que passar por todos, antes de atingir o objetivo (a cesta, por exemplo). As citações, feitas pelos alunos, me orientou neste meu processo de formação docente, sejam elas positivas ou negativas. É importante que os alunos manifestem suas necessidades e suas experiências para que o professor saiba o que os motiva ou o que os frustram. Esta relação de troca permite que o processo de ensino-aprendizagem seja recíproco, ou seja, o professor orienta seus alunos ao conhecimento específico da sua disciplina e, em troca, os alunos, através de manifestações verbais ou corporais, orienta o professor na busca de uma proposta pedagógica adequada para os mesmos.

4.9 Análise geral das aulas ministradas

Durante minhas aulas, o professor Jefferson, como professor titular da sala, esteve presente nas mesmas, observando-as. Nessas observações ele destacou alguns pontos e questionamentos relevantes, tais como:

Atitudes coerentes da professora durante as aulas: a discussão estabelecida entre eu e os alunos esteve presente positivamente em meio às atividades, principalmente discussões nas quais eu questionava a exigência e o objetivo do jogo aos alunos e a inclusão de regras para modificar as estratégias do mesmo. O professor Jefferson citou duas situações, uma destas foi durante o Jogo da velha, em que a professora (eu) fez com que os alunos antecipassem os movimentos do adversário através de algumas intervenções (inclusão de novas regras e elementos no jogo). A segunda situação relacionou-se ao meu questionamento aos alunos, quando os mesmos não conseguiam realizar o objetivo do jogo, eu interrompia o jogo e os questionava sobre o que a equipe deveria fazer para melhorar e alcançar o objetivo do mesmo.

Sugestões do observador para melhorar as intervenções: em vários momentos, durante as aulas, tive dificuldades, as quais influenciaram nas ações dos alunos nos jogos. De acordo com o professor Jefferson, a adição de elementos em determinadas situações de jogo, proporcionaram uma maior relação dos alunos com o mesmo, porém muitos destes alunos ficaram parados; muitas vezes aparentou-se ter dois jogos simultâneos. Uma outra intervenção errônea foi a alteração de obstáculos no transcorrer da atividade, ou seja, no intuito de manter a dinâmica do jogo, introduzindo desafios (cones, por exemplo) sem interromper a atividade, prejudiquei o andamento desta por não pará-la ou mesmo por não esperar o tempo adequado para a intervenção.

O professor Jefferson me chamou a atenção, no final da primeira aula, em um total de oito aulas, quanto à minha falta de observação e intervenção coerentes a um aluno com uma pequena deficiência motora. Apesar de pequena essa deficiência, no decorrer dos jogos, a dificuldade deste era maior do que a de outros alunos; porém, com a expectativa da primeira aula e toda a tensão envolvida, não observei adequadamente esse aluno, e mais que isso, não proporcionei muitas intervenções que o incluísse ou permitisse maior participação nas atividades. Assim como tive dificuldades com este aluno, em alguns jogos, segundo o professor Jefferson, eu poderia ter mesclado os grupos para que os mesmos transcorressem equilibradamente e proporcionassem maior oportunidades de sucesso para mais alunos (KUNZ, 2001).

Questionamentos do professor Jefferson: durante alguns jogos, o professor Jefferson os questionou, tais como: “ - O que o Jogo da Velha desenvolve?”; no jogo Escravos de Jó, “ - O que a atividade trabalha? É adequada aos alunos?”. Entre estes e outros questionamentos, fiquei sem respostas, pois a intenção de intervir com problemas que estimulassem os alunos a encontrar a resposta foi tão grande, que, muitas vezes, esqueci de avaliar os graus de dificuldade para aquele grupo de alunos e as próprias finalidades das aulas (ensino do basquetebol).

A possibilidade de vivenciar diretamente as situações-problema no jogo, através de intervenções próprias e, além disso, ter o professor Jefferson, como observador, foi uma experiência rica, em que eu pude reavaliar meus conceitos de docência, e, conseqüentemente, oferecer aulas mais consistentes.

A cada aula que eu iniciava, a expectativa de trazer intervenções mais coerentes e pertinentes para os alunos era maior. Um ponto importantíssimo nas aulas foi a exposição dos

objetivos, ou seja, como o aluno é o foco do processo, o mesmo tem que saber o que ocorrerá durante a aula e seus propósitos dentro da mesma, para que ele tenha consciência da sua importância em construir a aula junto com o professor.

Outro fator predominante nas aulas é a qualidade afetiva na relação aluno/professor. No processo de ensino/aprendizagem o comportamento, a atitude entre o professor e o aluno é importante para que se estabeleça uma relação próspera que influenciará no próprio ensino do conteúdo. Quando o professor orienta seus alunos, dentro de um conteúdo, ele pode fazê-la de diversas maneiras; independente da maneira escolhida, características como respeito, flexibilidade, atenção e carinho pelo o que se faz e por quem se faz é significativo para envolver o aluno neste processo. A demonstração de importância que o professor tem para com o aluno, pode fazer com que este se interesse mais pela aula, pois se sentirá parte do processo, ou seja, importante para o desenvolver da aula, e, além disso, poderá estimulá-lo à participação em aula, dando sugestões (intervenções), ou mesmo, ele próprio se permitir jogar da maneira que lhe convier, ficando à vontade, sem autocobranças de rendimento.

Nesta relação do professor com o aluno também enfrenta-se muitos conflitos e/ou dificuldades. Uma dessas grandes dificuldades presentes em minhas aulas foram as habilidades distintas dos alunos; essas diferenças são fato, são características humanas, e por isso mesmo, tão complexas para se respeitar nas intervenções. E, depois de oito aulas já passadas, essa indagação da melhor forma de intervir respeitando cada aluno, em sua individualidade, permanece parcialmente. A resposta para tal indagação parece se desenvolver continuamente, e, dentro da proposta metodológica através do jogo, observei claramente que o mesmo permite encontrar mais de uma resposta para suprir a necessidade dos alunos; não há limites definidos e pré-estabelecidos, mas possibilidades de intervir, juntamente com os alunos, para que eles próprios construam e supram suas diferenças.

Há conflitos a ressaltar também nas aulas, como os preconceitos, a supervalorização ou sub-valorização do professor com o aluno, e entre os próprios alunos. Ao elaborar a aula e nas próprias intervenções, percebi momentos em que eu não soube propor jogos que atendessem a necessidade dos alunos, ou seja, muitas vezes os sub-valorizei, com jogos que realizavam rapidamente, que não eram mais desafiantes para eles, outras vezes, os jogos tiveram um grau de exigência elevado para o momento que viviam no processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, trazer dificuldades adequadas ao grupo foi a incógnita na elaboração das aulas.

Quanto aos preconceitos entre os próprios alunos, foi uma questão séria. Esses preconceitos se resumiram basicamente à dificuldade maior do aluno com deficiência, à divisão de sexos (meninas x meninos) e à divisão dos “mais habilidosos” e “menos habilidosos”. Através de alterações na dinâmica dos jogos, foi possível minimizar essas diferenças através da mesclagem dos grupos, tanto dos meninos e meninas, quanto das distintas habilidades; e a regra fundamental para que isso fosse possível foi o “passar a bola por todos” antes de atingir o objetivo (a cesta, por exemplo). Foram atitudes relevantes durante as aulas, porém há que se fazer mais, pois são preconceitos intrínsecos em nossa sociedade e difíceis de se eliminar, que nos deparamos constantemente, e que podemos utilizar “instrumentos pedagógicos” para suprimi-los.

Dentre os preconceitos citados acima, observei um destes no próprio relato do aluno com deficiência motora. Esse relato se refere à redação que todos os alunos da sala fizeram na última aula, em que manifestaram as impressões e vivências das aulas do conteúdo basquete. Na redação do aluno com deficiência encontrei trechos que transcreveram as vivências de preconceitos do mesmo, como: “[...]eu achei ruim que os meninos enchiam muito o saco, e você não brigava com eles[...]”, “[...]os meninos também tem que aprender a se comportar[...]”; enfim, a redação e as atitudes em aula demonstravam o quanto este aluno se retrai por ser coagido pelos outros alunos. Percebendo este problema, intervi algumas vezes, questionei os alunos em relação a determinadas falas, mas não foram suficientes para que não as repetissem, e essa situação me deixou limitada, pois não consegui achar outras soluções para resolvê-la. Mas, apesar dessa limitação, essa redação em questão foi e será um grande aprendizado na minha docência, pois a considereei como uma crítica construtiva, em que tive reforços através de elogios, em certos momentos, quanto à minha relação com ele e a introdução feita por mim de algumas regras, como o passar bola por todos antes de arremessar à cesta, como também críticas às minhas intervenções, quando as mesmas não o ajudava na resolução do problema dele com o jogo e com os colegas de classe. A sinceridade da aluna foi “dolorosa”, mas suficiente para me orientar nas minhas próximas aulas.

Apesar das dificuldades já apresentadas para intervir qualitativamente através do jogo, pude acompanhar rapidamente uma das importantes respostas que o jogo pode nos propiciar, a falta de cobranças de resultados (rendimentos) por parte dos alunos. Ao final das oito aulas percebi que os alunos, durante e depois dos jogos não cobravam o resultado dos mesmos, quem havia vencido ou qual a pontuação final. Envolviavam-se tanto nos jogos e nas suas

obrigações dentro do seu grupo que o resultados final não lhes importavam tanto, pois estavam aprendendo em uma disciplina escolar e não em um campeonato esportivo. Apenas essa atitude dos alunos já foi de grande valia ao avaliar a proposta metodológica do jogo, que é a participação de todos sem ressaltar números ou quantidades de acertos, apenas a qualidade e o prazer em jogar.

Este envolvimento do professor e dos alunos possibilitou e possibilita a construção em conjunto da aula e da própria disciplina de Educação Física. E como intermediário nesse envolvimento cito o jogo, que permitiu professor e aluno intervir, modificar, reconstruir o conteúdo, que não deixou de ser ensinado, mas pôde ser acrescido de valores e contribuições importantes para o crescimento de alunos, professor, disciplina e o próprio esporte. Esta metodologia, que utiliza-se do jogo, permite ao ensino inserir-se em um processo contínuo, criando possibilidades de novas práticas e vivências, e, por consequência, pode aumentar a qualidade do e no processo de ensino-aprendizagem.

5. Considerações finais

No processo de crescimento, no âmbito escolar, há ênfase na linguagem verbal em detrimento da corporal. Esquecemos que quando pequenos nos comunicamos com as outras pessoas e como mundo, pelos gestos, pelos movimentos corporais; este nosso modo de comunicação nos foi imprescindível para nossa sobrevivência (manifestações em busca da comida, do leite etc) e para nosso relacionamento (acolhimento dos pais, entre outros). E mesmo passando por essa fase, e sabendo a importância da nossa comunicação corporal, a escola, dificilmente, prioriza a mesma, fazendo com que os alunos não entendam a sua própria linguagem corporal. Por conseguinte, acredito que, dentro desta realidade, o professor de Educação Física tem grande responsabilidade e importância na escola, para que essa falta de conhecimento e de respeito com as manifestações do nosso próprio corpo sejam superadas, e, ao contrário, sejam vivenciadas e aprendidas.

A responsabilidade do professor já inicia-se, quando o mesmo, escolhe o método, o conteúdo, enfim, faz o planejamento de suas aulas. A importância que o professor dá ao aluno é fundamental para seu envolvimento na escola, e mais que isso, para o desenvolvimento das possíveis capacidades deste. Na elaboração da aula, o professor deve ter consciência das diferenças individuais, para que sua intervenção envolva todos os alunos em suas aulas. A exclusão nas aulas é extremamente desanimadora. É bem mais interessante que o professor proponha a resolução de uma atividade que, a princípio, excluiria, para uma outra, em que não elimine ninguém. Esta aula ideal ou não excludente é algo a ser buscado ao longo de toda e qualquer situação de ensino.

Ao propor este tema ao meu trabalho, busquei exatamente uma maneira que eu pudesse suprir essa necessidade dos alunos, cumprindo meu papel responsável como orientadora e/ou mediadora do processo de ensino-aprendizagem. E, ao concluir a pesquisa, verifiquei a importância da problematização do conteúdo da disciplina Educação Física, através do jogo, a qual nunca esteve tão clara na minha formação docente, após a vivência e o aprofundamento teórico sobre o tema.

Mas, a mudança, e até arrisco dizer, a quebra de um paradigma, em que o ensino do esporte deve ser feito utilizando-se única e simplesmente de técnicas pré-estabelecidas

e mecânicas, não é fácil; pelo contrário, as dificuldades já se iniciam na elaboração das aulas e vão até a aula em si. Porém, acredito que o esforço seja recompensado ao observar seus alunos mais participativos, entrosados, felizes com a compreensão do que foi ensinado. Enfim:

“A sensibilidade, as percepções e a intenção humana desenvolvem-se de forma mais aberta e intensa quando maior for o grau e as oportunidades de vida, vivência e experiência com atividades constituídas por um se-movimentar espontâneo, autônomo e livre” (KUNZ, 2000).

O jogo, para mim, sempre foi algo mágico, e ao mesmo tempo, desafiador. Depois de explorar algumas teorias sobre o mesmo, sinceramente, acredito que não há uma definição única, uma explicação exata do que ele seja, por isso o considero mágico, desafiador. Não sei conceituá-lo exatamente, mas, ao menos, consegui sentir o que este proporciona, seja através de minha vivência como jogadora, seja da minha experiência com as crianças, que gostam é de jogar!

Nas aulas, as quais ministrei, pude acompanhar, mesmo sendo em um curto espaço de tempo, o envolvimento dos alunos, através da participação das aulas, jogando e intervindo, quando sentiam necessidade. E é isso que faz a diferença: envolver o aluno de tal forma na aula, que ele se aproxime do conhecimento científico, sabendo que ele mesmo tem capacidade para mudá-lo.

O método que utilizei através do jogo ofereceu-me a possibilidade de interagir com os alunos, facilitando a aproximação do conteúdo esporte, como sendo um dos conteúdos abordados na cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), sem que os mesmos se afastassem de sua realidade e deixassem de ser crianças.

O esporte é um fenômeno cultural muito importante e rico em nosso meio, por isso, sua importância como conteúdo da disciplina Educação Física; ele exige um conhecimento corporal para vivenciá-lo. Nesta pesquisa, utilizou-se do esporte coletivo basquete, mas, esta mesma prática pode ser dirigida a qualquer outra modalidade, pois eles apresentam peculiaridades comuns, que são fundamentais para o entendimento do todo, e não somente da parte, como estamos acostumados a segregar.

O jogo, o esporte e a situação-problema que os envolveu trouxe grandes contribuições para minha formação docente, pois pude perceber o quanto é importante instigar o

aluno à busca do conhecimento, “provocá-lo” para que ele mesmo conscientize-se do que precisa e do que fazer para alcançar seus objetivos. Enfim, a importância da intervenção docente ratificou-se, neste momento, quando o aluno foi direcionado para o “conhecimento de si mesmo” (KUNZ, 2001), e, conseqüentemente, ao respeito ao seu próprio corpo, como sendo um “corpo que é”, e não somente “um corpo que tem”, como cita Sérgio (1999), no início deste trabalho.

A experiência e vivência de oito aulas foram importantes para o meu processo de construção da minha formação e atuação docente, ou seja, foram de grande valia para minhas intervenções futuras. Porém, sabe-se, que minhas intervenções foram feitas em uma realidade um pouco diferente da que encontramos por aí. As aulas foram realizadas em uma escola que possuía recursos materiais e um número reduzido de alunos na classe (16 alunos). E, mesmo diante dessa realidade, ainda assim acredito no potencial do professor, na sua criatividade e vontade em romper barreiras, em superar dificuldades, que, muitas vezes serão maiores do que pensamos, mas não impossíveis para nossa responsabilidade docente. Pode ser que seja uma visão poética, romântica da docência, mas já vivi situações, em sala de aula, as quais me fizeram repensar minha maneira de atuar, e, mesmo assim, ainda não me provaram o contrário, que não há possibilidade de mudança, de melhora!

E, para que se avalie essa atuação e a veracidade do método, enfim, a relevância das intenções e intervenções docente, nada melhor que observar em nossos próprios alunos, seu desenvolvimento e a importância que dão à relação estabelecida com o professor. Essa relação de afetividade é de extrema importância para o desenvolver das aulas, pois, como mesmo experimentei, através dos relatos escritos dos próprios alunos, eles demonstram o quanto a sua figura, enquanto professor, os ajudam e os orientam rumo aos interesses próprios. As críticas dos alunos, que, na maioria das vezes, são construtivas, também nos orientam para a busca de uma aula cada vez melhor; enfim, estabelece-se assim, uma relação de troca contínua entre o professor e o aluno. Essa troca, algumas vezes, não é perfeita, sabemos que há diferenças, e, somos passíveis de erros também, porém é necessário que se identifique a falha, para que, em uma próxima vez, não sejam repetidos os mesmos erros.

Espero que, este trabalho, traga contribuições aos professores que buscam novas maneiras de intervir, modificar, enfim, melhorar sua atuação. Mas, é preciso ressaltar que é importante tratar o jogo, adequadamente, estudando-o e refletindo-o, para que se consiga relacionar ao ensino do esporte, cumprindo o objetivo geral.

Enfim, é a partir da compreensão de Educação Física, enquanto prática pedagógica, que nós, profissionais da área, podemos organizar e estruturar a ação pedagógica de forma que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído enquanto conhecimento que constitui a cultura humana, possibilitando sua sistematização, ampliação e aprofundamento (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

“Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo.
É triste ter meninos sem escola,
mas mais triste é vê-los enfileirados em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação humana”

Carlos Drummond de Andrade

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R.C.F.S.. **As manifestações da emoção vivida no processo de aprendizagem da Educação Física escolar: totalidade ininterrupta de troca e construção de experiências humanas**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BRANDL, C.E.H. **A estimulação da inteligência corporal cinestésica no contexto da Educação Física escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. (trad. José Garcez Palha). Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASTRO, J.A de. **Inferências sobre um plano de ensino de esportes para crianças de 9 a 12 anos de idade**. 2004. Monografia (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. Coleção Magistério, 2º grau, série Formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- 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, 99-104 pg, Out/02.
- FIGUEIREDO, M. M. A. **Brincadeira é coisa séria**. Disponível em: <http://www.unilestemg.br/revistaonline/edicoes/volume1janjun2004n01/06_cns_brincadeiracoisaseria_marciamariafigueiredo.doc>. Acesso em: 04/ 10/ 2005.

- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. **Pedagogia do futebol**. Londrina: Ney Pereira, 1998.
- GALLARDO J.S.P. et al. **Educação Física: contribuições a formação profissional**. Ijuí: Unijui, 2000.
- GARGANTA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. In: Graça (org) **Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos**. 2ª ed. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995. 11-25 pg.
- GEAEF – Grupo de Estudos Ampliados da Educação Física. **Diretrizes curriculares para a Educação Física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis/ SC**. Florianópolis: o Grupo, 1996.
- HILDEBRADT, R., LAGING, R. **Concepções Abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- HURTADO, J.G.G.M. **O ensino da Educação Física: uma abordagem didática**. 2 ed., Curitiba: Educa/ Editer, 1983.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- _____ (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUNZ, E. **Esporte: uma abordagem com a fenomenologia**. Movimento, n.12, ESEF/ UFRGS, 2000.
- _____ (Org). **Didática da Educação Física 2 - Coleção Educação Física**. Ijuí: Editora Unijui, 2001.

- **LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos** (trad: Ana Guardiola Brizolara). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- **LÜDKE, M., ANDRE, M.E.P.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986, 99 p.
- **MOSSTON, M. La enseñanza de la educacion física: del comando al descubrimiento.** Buenos Aires: Paidós, 1978.
- **NISTA-PICCOLO, V.L.(org). Pedagogia dos esportes.** Série: Corpo e Motricidade. Campinas: Papirus, 2001.
- **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Educação Física.** Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, D.F.: MEC/ SEF, 1998.
- **PAULA, J. Refletindo sobre o Jogo.** Motriz, vol. 2, n. 2, Dezembro/ 1996.
- **PFROMM NETO, S. A Psicologia da Aprendizagem e do Ensino.** São Paulo: EDU-EDUSP, 1987.
- **PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** (trad. Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- **_____. O Julgamento moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. 27-67 p.
- **PIRES, G.de L. e NEVES, A. das. O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica.** In: Kunz (org). **Didática da Educação Física 2** - Coleção Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2001. 53-97 p.
- **SERGIO, M et al. O sentido e a acção.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

- TAVARES, M. e SOUZA, M.Jr. **O Jogo como Conteúdo de Ensino para a Prática Pedagógica da Educação Física na Escola.** Disponível em: <<http://www.upe.br/corporis1/artigo6.html>>. Acesso em: 04/ 10/ 2005.
- TRIVIÑOS, N. S. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa na educação.** São Paulo: Atlas S.A., 1987.
- VAYER, P. e RONCIN, C. **Psicologia atual e desenvolvimento da criança.** São Paulo: Manole Dois, 1990.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Org: Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 2000.