

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a
Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte:
Por um diálogo da possibilidade.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DOUGLAS DOS SANTOS TABORDA

**Santa Maria, RS, Brasil
2014.**

**Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a Proposta
Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: Por um diálogo
da possibilidade.**

Douglas dos Santos Taborda

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração em Pedagogia do Esporte, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física.**

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Co-Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

**Santa Maria, RS, Brasil
2014.**

PPGEEF/UFSM, RS TABORDA, Douglas dos Santos Mestre 2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

dos Santos Taborda, Douglas
Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a
Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: Por
um diálogo da possibilidade. / Douglas dos Santos
Taborda.-2014.
151 p.; 30cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas
Coorientador: Elenor Kunz
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2014

1. Praxiologia Motriz 2. Transformação Didático-
Pedagógica do Esporte 3. Educação Física Escolar 4. Esporte
Educativo I. Ribas, João Francisco Magno II. Kunz,
Elenor III. Título.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**Aproximações teóricas entre a Praxiologia Motriz e a Proposta
Transformação Didático-Pedagógica do Esporte: Por um diálogo da
possibilidade**

elaborada por
Douglas dos Santos Taborda

Como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:

João Francisco Magno Ribas, Dr.
(Presidente/Orientador)

Elenor Kunz, Dr.
Co-Orientador

Pere Lavega Burgués, Dr. (INEFC, ES)

Fernando Jaime González, Dr. (UNIJUI)

Santa Maria, 28 de fevereiro de 2014.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha Família que desde sempre tem sido minha fortaleza e meu porto seguro.

À todos os meus colegas da 1ª turma do Mestrado do CEFD/UFSM, 2012/2014 nessa nova jornada que iniciamos juntos.

À todos os professores do Programa de Mestrado, e, em especial aos meus Orientadores, João Francisco Magno Ribas e Elenor Kunz.

À todos os amigos e amigas que fiz e com quem convivi nesses dois anos de Mestrado, em especial aos colegas Bolsistas que me ensinaram muito e foram cruciais para esta conquista.

Ao grupo de estudo/pesquisa GEP/GPELF pelo aprendizado proporcionado e pelas conquistas acadêmicas alcançadas.

Agradecimentos

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação – Curso de Mestrado em Educação Física do CEFD/UFSM pela recepção e pelas amizades que fiz.

Agradeço à CAPES pelo apoio e incentivo para que esta conquista fosse possível.

Agradeço aos funcionários do CEFD/UFSM pela acolhida e pela disposição de sempre em ajudar.

Agradeço aos colegas dos Programas FAPERGS, CNPq, PELC, Segundo Tempo e PIBID, pelas amizades construídas e pelo aprendizado que me proporcionaram através de seus Coordenadores (as) e bolsistas.

Epígrafe

“Até onde posso, vou deixando o melhor de mim..
Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração”.

Clarice Lispector

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Maria

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E A PROPOSTA TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE: POR UM DIÁLOGO DA POSSIBILIDADE.

**AUTOR: DOUGLAS DOS SANTOS TABORDA
ORIENTADOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS
CO-ORIENTADOR: ELENOR KUNZ**

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de Fevereiro de 2014.

Introdução: Este estudo realizou uma aproximação teórico-conceitual entre a Praxiologia Motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (TDPE). Os objetivos foram: a) Revisão teórica da Praxiologia Motriz; b) Revisão teórica da TDPE; c) Análise praxiológica sobre os critérios utilizados para a elaboração de tarefas de ensino-aprendizagem dos esportes de cooperação-oposição presentes na proposta TDPE; e, d) Elaboração de exemplos didático-pedagógicos aproximando os conhecimentos da Praxiologia Motriz com os pressupostos pedagógicos da Proposta TDPE. Metodologia: Caracterizou-se por uma pesquisa teórica (DEMO, 2000), pois permitiu analisar, refletir, sistematizar e reconstruir conhecimentos didático-pedagógicos. Resultados: As análises permitiram discutir/refletir sobre alternativas didático-metodológicas para o ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar pautados pelas teorias/propostas analisadas. Conclusões: O estudo permitiu enfatizar a pertinência do conhecimento praxiológico como instrumentalização teórico-pedagógica ao professor de Educação Física, bem como, demonstrar como a Praxiologia Motriz pode dialogar com a Proposta Pedagógica Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.

Palavras chave: Esporte Escolar. Praxiologia Motriz. Transformação Didática.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Postgraduate Program in Physical Education
Federal University of Santa Maria

**THEORETICAL APPROXIMATIONS BETWEEN MOTOR PRAXIOLOGY AND THE
MOTION OF DIDACTIC-EDUCATIONAL TRANSFORMATION OF THE SPORT: FOR
A DIALOGUE OF POSSIBILITY.**

AUTHOR: DOUGLAS DOS SANTOS TABORDA

ADVISOR: JOÃO FRANCISCO MAGNO RIBAS

CO-ADVISOR ELENOR KUNZ

Date and place of defense: Santa Maria, 28th February, 2014.

Introduction: This study accomplished a theoretical-conceptual approach between Motor Praxeology and Proposal Didactic and Pedagogical Transformation of Sport (TDPE). The objectives were: a) Theoretical Review about motor praxeology; b) Theoretical Review about TDPE ; c) Praxeological Review on the criteria used for the preparation of tasks of teaching and learning cooperation/opposition sports TDPE included in the proposal; and d) the development of educational-learning examples approaching knowledge of motive praxiology with the pedagogical assumptions of the TDPE Proposal. Methodology: It was characterized by a theoretical research (DEMO 2000) since it allowed to analyze, to reflect, to organize and to rebuild didactic and pedagogical knowledge. Results: The analyzes allowed to discuss / reflect on didactic-methodological alternatives for teaching opposition/cooperation sports in a school context, guided by the theories /proposals here analyzed. Conclusions: This study allowed emphasizing the relevance of praxeological knowledge as theoretical-pedagogical instrumentalization to the physical education teacher, as well as demonstrated how motor praxeology can dialogue with the Sport Didactic and Pedagogical Transformation Proposal.

Keywords: School Sports. Motor Praxeology. Didactic Transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. TEMATIZAÇÃO/ENSINO DOS ESPORTES DE COOPERAÇÃO-OPOSIÇÃO NA ESCOLA ENQUANTO FENÔMENO DA CULTURA E DA CULTURA DE MOVIMENTO	5
2. OBJETIVOS DO ESTUDO	14
3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA	15
4. I ATO - DESVELANDO AS BASES TEÓRICAS DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ DE PARLEBAS	17
4.1. 1º Movimento – O Aparecimento de Pierre Parlebas no cenário Francês da Educação Física e suas primeiras intervenções.....	19
4.2. 2º Movimento – Raízes Históricas da Praxiologia Motriz e primeiros escritos de Pierre Parlebas	28
4.3. 3º Movimento – Elementos da Praxiologia Motriz – Conceitos Chave.....	37
5. II ATO – TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE DE KUNZ	55
5.1. 1º Movimento - A trajetória acadêmica de Kunz	56
5.2. 2º Movimento – Influências Teóricas presentes na Obra de Kunz.....	65
6. III ATO – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE E O LUGAR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ	70
6.1. 1º Movimento – Sobre a Organização Metodológica da Proposta de Kunz.....	71
6.2. 2º Movimento – Sobre o Lugar da Praxiologia Motriz na Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte	86
6.3. 3º Movimento – Por um diálogo da Possibilidade – Reflexões de Professor.....	119
7. IV ATO - EXEMPLOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO TEMATIZADO DOS ESPORTES DE COOPERAÇÃO-OPOSIÇÃO NA ESCOLA	129
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143

INTRODUÇÃO

A Praxiologia Motriz consiste na ciência (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2003) que tem por base o estudo das ações motrizes oriundas do contexto dos jogos, esportes e demais práticas motrizes no universo da Educação Física. Os conhecimentos dessa nova ciência emergente visam a desvelar a essência contida no interior das diferentes manifestações da Cultura de Movimento¹ através da compreensão da lógica interna que rege as ações dos sujeitos no contexto dos jogos/esportes. Parlebas (1988; 2001), ao criar o conceito de lógica interna proporciona uma ferramenta científica de análise que permite aprofundar o conhecimento sobre as diferentes manifestações motrizes através da inter-relação entre os princípios de interação motriz e das características relacionadas ao ambiente de prática (meio), com ou sem estabilidade ambiental. Para tal, Parlebas desenvolveu o sistema CAI², que nos permite classificar as diferentes manifestações da Cultura de Movimento através dos critérios de interação (companheiros, adversários e/ou companheiros e adversários, e também as práticas sem interação), bem como do critério de incerteza ou instabilidade ambiental frente ao terreno (espaço de jogo). Os Universais³ Ludo-motores, outra ferramenta de análise elaborada por Parlebas, visam a apresentar à gramática (função/sentido práxico) existente no interior das modalidades esportivas. A partir da semiótica (semiologia motriz⁴), outro importante instrumento de análise de Parlebas, que traz na sua essência a questão da comunicação praxêmica e gestêmica oriunda do interior das Práticas Corporais, no qual é possível compreender os códigos sígnicos e seus significados comunicativos (linguagem comunicativa) nas inúmeras situações motrizes⁵ que tangem o interior dos esportes coletivos. Esta gramática dos jogos/esportes e o estudo sobre a lógica interna são conhecimentos exclusivos da Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 1988; HERNÁNDEZ-MORENO, 2008). Apresento com mais detalhes cada um destes conhecimentos no decorrer do estudo. Será através dos instrumentos de análise praxiológica descritos brevemente acima, que visei estruturar uma apresentação teórica que têm por base a

¹Este conceito tão importante em nosso estudo será abordado adequadamente mais adiante.

² Sistema de Classificação dos Jogos e Esportes proposto por Parlebas (1988) que se baseia nos seguintes critérios: presença ou ausência de Companheiros, Adversários, e na Incerteza do ambiente.

³ Modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento de todo jogo desportivo e que contêm sua lógica interna. (PARLEBAS, 2001, p. 463).

⁴ Ciência dos sistemas de signos e dos códigos de comunicação correspondentes. (PARLEBAS, 2001, p. 405).

⁵ No contexto dos esportes de cooperação-oposição abordaremos no decorrer do texto as situações sociomotrizes que têm como característica fundamental a presença de cooperação/oposição oriunda da lógica interna dessas práticas corporais.

complementação da proposta “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, elaborada pelo professor Elenor Kunz (1994), de modo que as contribuições teóricas de Parlebas (1988; 2001) serão alicerce para esta construção.

É importante ressaltar que os conhecimentos teóricos da Praxiologia Motriz já vêm sendo utilizados por professores de Educação Física na escola, treinadores esportivos (escolinhas, clubes) e pesquisadores das áreas dos jogos tradicionais, esportes (cooperação-oposição) e também do lazer (PARLEBAS, DUGAS, 2005; LAVEGA BURGUEÉS, 2002). Diante disso, pautei minhas considerações a partir das contribuições de professores pesquisadores e estudiosos da Praxiologia Motriz que já há algum tempo vêm construindo seus estudos em relação ao ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar.

Alguns autores já se destacam por utilizar o conhecimento praxiológico com o ensino dos esportes na Educação Física escolar. Sendo assim destaco os trabalhos de Ribas (2005; 2010), Hernández-Moreno & Jiménez-Jiménez (2000 a; 2000 b). Com relação ao primeiro autor, nos trabalhos supracitados, a Praxiologia Motriz é mencionada como um conhecimento que instrumentaliza os professores de Educação Física para desenvolver um novo olhar sobre o ensino dos jogos e dos esportes na escola, a partir da compreensão dos elementos da lógica interna, bem como dos Universais Ludomotores. Segundo o autor, esses conhecimentos se tornam necessários ao professor de Educação Física, para que ele possa compreender melhor sobre o que se está ensinando, para, a partir daí, viabilizar processos de aprendizagem mais significativos tanto nos aspectos motrizes do sujeito, como nos aspectos de formação cidadã.

Com relação ao trabalho de Hernández-Moreno & Jiménez-Jiménez (2000a), o estudo apresentou uma abordagem das contribuições da Praxiologia Motriz para o ensino dos esportes. Os autores tratam de uma breve abordagem à caracterização da Praxiologia Motriz como uma ciência que possibilita uma análise da estrutura do esporte com uma metodologia baseada nos conhecimentos praxiológicos fornecendo critérios para o ensino e o tratamento didático deste conteúdo na escola. O segundo estudo (2000b) apresentado por estes autores, consiste em uma análise do conteúdo esportivo para o Projeto do Currículo Básico da área de Educação Física nas séries primárias e secundárias das Ilhas Canárias na Espanha. Após uma primeira exposição do que esse conteúdo representou no projeto da área, da apresentação dos objetivos, dos blocos de conteúdo e do processo de avaliação, os autores mencionados realizaram uma análise praxiológica do conteúdo esporte e suas principais contribuições ao processo de ensino-aprendizagem de certas competências motrizes, visando ampliar o mundo de movimento dos alunos, proporcionando estratégias didáticas de formação humana pelo

sentido do movimento. Dando continuidade, os autores realizaram uma análise sobre o tratamento didático dos conteúdos esportivos, finalizando com uma apresentação das principais considerações sobre o impacto educacional do esporte na Educação Física escolar das Ilhas Canárias.

Àqueles que não possuem uma leitura preliminar da Praxiologia Motriz, considere necessário apresentar aqui, alguns esclarecimentos sobre esta Teoria e sua utilização no processo de ensino aprendizagem das diferentes Manifestações da Cultura de Movimento presentes na Escola.

A Praxiologia Motriz não pode ser compreendida como um Método de Ensino, ou como uma Proposta Didática fundamentada em objetivos fechados. Em se tratando do ensino dos Esportes Coletivos, não é possível, desde a Praxiologia Motriz, abstrair uma sequência didática de ensino, uma fórmula para aplicar ao ensino, muito menos uma sequência de tarefas motrizes pré-estabelecidas condicionando o ensino do conteúdo esporte (PARLEBAS, 1988; RIBAS, 2005, 2010; LAVEGA BURGUÉS, 2008).

Os conhecimentos praxiológicos apresentados por Parlebas (1988; 2001), contribuem diretamente como um alicerce teórico ao professor de Educação Física, para que a partir dos critérios de análise da lógica interna, seja possível, que o Educador, compreenda melhor a estrutura de funcionamento das diferentes práticas motrizes, e assim, possa analisar, classificar e caracterizar os esportes em grandes classes e/ou grupos de modalidades que possuem aproximações significativas em relação aos princípios de interação motriz e ambiente de prática. Estes conceitos por hora aqui citados, apresentaremos mais adiante.

A partir dos critérios da lógica externa do esporte, que podem ser compreendidos como os condicionantes externos fundamentais inerentes às diferentes Manifestações da Cultura de Movimento, o professor, a partir dos instrumentos da Praxiologia Motriz, poderá pensar/elaborar conteúdos de ensino e situações de aprendizagem que permeiem essas questões e que estejam diretamente vinculadas a um projeto educacional que tenha por base ampliar o mundo de movimento dos sujeitos.

Existem outros sentidos/significados intrínsecos nas práticas esportivas que escapam do rigor dos critérios da lógica interna. Em diferentes situações motrizes, e, falando especificamente das práticas esportivas, os sujeitos se envolvem com estas práticas por conta de outros fins, como por exemplo, fins sociais, de lazer, estéticos, educativos, entre outros. Frente a isso, torna-se necessário discutir que as práticas esportivas não podem ser vistas

apenas pelos “óculos” da lógica interna, uma vez que isso seria reduzi-las a apenas uma parte de suas potencialidades socioeducativas quando mencionadas no contexto escolar.

No mesmo viés Lavega Burgués (et al, 2006), nos esclarece que através da compreensão da abrangência do que se pode elucidar sobre a Lógica Externa dos esportes, e, dividindo esta responsabilidade com outras áreas de conhecimento sobre a cultura e sobre a cultura de movimento, é possível dizer que existem informações, sentidos/significados sobre a prática esportiva que devem ser repensados a partir de uma perspectiva antropológica e sociocultural. De acordo com este autor,

A lógica externa se interessa por aquelas condições, valores e significados que lhe dão seus protagonistas. Por este motivo, resulta de grande interesse complementar a visão interna do jogo observando na lógica externa relações socioculturais tais como: características dos protagonistas (por idade, gênero, condição social...), espaços onde se efetua a prática (loais: rua, praça, instalação específica...), materiais (processo de construção e personalização dos objetos) e a localização temporal (momento de prática: festas, época do ano, momento do dia...). Se trata de considerar relações de outra natureza da práxis, constituindo todas elas um sistema sociocultural. (LAVEGA BURGUÉS, et al, 2006, p.71).

De acordo com estes autores, as características socioculturais e econômicas, bem como, o contexto em que os sujeitos se encontram em meio à prática proporcionam uma leitura mais ampla sobre características extrínsecas ao esporte e ao jogo, que interferem na forma de como compreender o fenômeno, sem prender-se apenas aos princípios da lógica interna. Para Mauss (1966/1936, apud LAVEGA BURGUÉS, et al, 2006), o contexto do jogo passa ser compreendido basicamente como um fenômeno sociocultural e que corrobora com os protagonistas (alunos-sujeitos) para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e social. Parlebas (2005), em uma explanação sobre a relevância social e cultural intrínseca aos jogos tradicionais,

Trata-se de uma verdadeira escola de socialização em que o praticante se familiariza com os códigos, utilidades e as diferentes maneiras de comportar-se nessa situação. Pode-se formular uma hipótese: as normas e os valores de uma cultura marcam as condutas lúdicas dos praticantes. Entrar em jogo é entrar em sociedade. O jogo é uma espécie de emblema de uma cultura, daí que o conhecimento profundo das práticas lúdicas é um elemento importante de conhecimento de uma sociedade. (PARLEBAS, 2005, p. 13, apud LAVEGA BURGUÉS, et al, 2006, p. 69).

Para estes autores, em uma sociedade em que a dimensão motriz destas manifestações corporais se vê aleijada academicamente por conta da separação entre corpo e mente (dimensões estritamente biológicas do movimento humano), este descuido deve ser superado através da crítica-reflexiva e de ações pedagógicas que visem uma mudança nesse paradigma.

Entendemos que o contexto do jogo e/ou do esporte se reflete numa expressão da própria cultura, do próprio ser que está jogando, suas convicções e concepções de mundo, das relações existentes no contexto, das condições sociais inerentes a esse contexto. Frente a isso compreendemos que, “os jogos são um dos lugares de expressão de uma cultura, considerando que as peculiaridades culturais correspondem originalidades lúdicas. O “eu” (grifo do autor) de cada cultura se manifesta em seus jogos”. (PARLEBAS, 2001, p. 223).

A partir de uma análise teórica valendo-se dos critérios da lógica interna, o Professor poderá pensar/elaborar possibilidades didáticas para a tematização dos conteúdos relacionados aos esportes de cooperação-oposição, realizando aproximações teórico-práticas das estruturas de funcionamento destes esportes, permitindo que os alunos construam diferentes tipos de conhecimentos sobre estas modalidades.

Estes conhecimentos poderão ser de cunho técnico-específico (saber sobre o esporte – regras e formas de organização, e saber-fazer/praticar o esporte – lógica interna), bem como, de cunho crítico-reflexivo (compreender as relações existentes entre o esporte e o processo formativo-educativo, bem como, compreender como o fenômeno esportivo afeta seu cotidiano e suas relações sócio afetivas – lógica externa).

Em relação às bases teóricas que sustentam a Praxiologia Motriz, bem como, a descrição detalhada dos critérios de análise que utilizei para este estudo, me reporto mais adiante no texto através de tópicos específicos. A seguir abordo a temática do esporte no contexto escolar considerando-o como fenômeno da cultura e da cultura de movimento.

1. Tematização/ensino dos esportes de cooperação-oposição⁶ na escola enquanto fenômeno da cultura e da cultura de movimento

O discurso que tange o tema Esporte tem presença marcante na política, na economia, na saúde, na educação e na cultura. De acordo com Carlan et al (2012), o fenômeno esportivo há tempos ocupa lugar privilegiado na sociedade contemporânea estabelecendo-se como objeto de análise multidisciplinar. O Esporte é reconhecido como elemento importante da cultura (BRACHT, 2000/1; BARROSO, DARIDO, 2006; GONZÁLEZ, BRACHT, 2012; ALMEIDA, BRACHT, 2003), de todas as sociedades, uma vez que se apresenta como um

⁶ De acordo com o critérios do Sistema de Classificação CAI proposto por Parlebas (1988), são esportes em que há presença simultânea de companheiros e adversários no ambiente de prática e que se caracterizam pela demandas de inúmeras relações de cooperação (comunicação motriz) e oposição (contracomunicação motriz).

fenômeno complexo (KUNZ, 2006a) pela presença de muitas facetas e/ou dimensões de sua expressão. Algumas destas dimensões são conhecidas no cenário da Educação Física: esporte espetáculo, esporte educação, esporte lazer, esporte para todos, esporte participação, esporte de rendimento, entre tantas outras. Essas várias expressões sobre o Esporte denotam diferentes relações estabelecidas com o sentido que estas práticas representam em nossa sociedade.

Ao contrário do esporte de rendimento, que tem na competição, na vitória e na derrota, seus principais eixos temáticos, uma prática esportiva com viés educativo/formativo para a cidadania, que atinja direitos de acesso ao esporte como prática de lazer, como atividade física visando uma vida mais saudável, ou ainda, como possibilidade de diálogo crítico-reflexivo com o sistema social, são algumas, entre outras formas de representar a gama de possibilidades e sentidos/significados que tangem esse fenômeno no âmbito escolar.

Diante do exposto, torna-se necessário apresentar as obras de Kunz (1989; 1991; 1994; 2005; 2006a; 2006b) sobre a questão do ensino do Esporte no âmbito da Escola. O autor apresenta uma crítica à utilização didático-metodológica dos professores de Educação Física sobre o esporte de rendimento nesse contexto, uma vez que assim, não se estará priorizando o processo educativo que tange a grande maioria dos alunos-sujeitos envolvidos, mas, apenas uma pequena fração destes alunos, que apresentam melhores capacidades para o esporte. Na escola, o Esporte, de acordo com Kunz (1991; 2010), deve passar uma Transformação Didático-Pedagógica, adequando-se as possibilidades e necessidades de movimento dos sujeitos, construindo novos sentidos/significados para o “se-movimentar” a partir de diferentes vivências com as práticas esportivas.

Penso que o Esporte deve estar presente no processo formativo da escola compreendido como um conteúdo da Educação Física no cenário das práticas corporais sistematizadas, devendo passar por um trato didático-pedagógico com vistas à formação crítico-emancipatória. O Esporte visto com um olhar pedagógico pode contribuir para que os alunos aprendam muito mais do que o “saber-jogar”, mas, para além deste conhecimento, possam compreender sobre esse jogar (GONZÁLEZ, BRACHT, 2012), bem como, interpretar e interagir com o chamado fenômeno esportivo. Para tal, recorro às seguintes considerações,

O esporte escolar só faz sentido se for pedagogizado, ou seja, submetido aos códigos da escola. Em termos mais concretos, isso significa que não basta, para a realização da função da escola, que o esporte seja aprendido e praticado nos seus espaços, é preciso também que o esporte escolar instrumentalize o indivíduo a compreender o fenômeno esportivo. (ALMEIDA, BRACHT, 2003, p. 98).

Portanto, ao falar de Esporte no contexto escolar, é importante salientar que ele apresenta amplas possibilidades de ser tematizado, reestruturado e principalmente, transformado pedagogicamente com fins educativos. Como parte dos conteúdos a serem desenvolvidos num planejamento curricular na Educação Física na escola, o Esporte abarca, juntamente com outros elementos da cultura (jogos, dança, ginásticas, entre outros), uma demanda educacional com vistas à formação humana crítico-reflexiva.

Entendo que ensinar os esportes de cooperação-oposição no contexto escolar tem sido um grande desafio enfrentado no cotidiano dos professores de Educação Física, uma vez que as influências do sistema esportivo de rendimento (mídia, clubes, esportivização dos espaços didático-pedagógicos, entre outros) têm condicionado a Prática Pedagógica desses professores atingindo os alunos com propostas que ainda beiram o reprodutivismo do esporte de rendimento.

É toda esta riqueza motriz contida no interior dos esportes de cooperação-oposição que me cativa como professor-pesquisador, e, que foi o ponto de partida para desenvolver este estudo. A gama de informações, relações, situações, conteúdos, variações que são possíveis através do ensino dos esportes de cooperação-oposição na escola é definitivamente o campo e/ou área de conhecimento na qual venho dedicado meus esforços na busca pelo aperfeiçoamento teórico-prático e didático-metodológico nos últimos anos.

Ao desenvolver Unidades Didáticas de ensino que tematizam o conteúdo esporte no âmbito escolar, penso que o professor de Educação Física deve fazer um diálogo entre aquilo que se apresenta como imagem do Esporte na cultura (esporte midiático), e o que pode ser tematizado no contexto e nas condições sociais, humanas e afetivas dos seus alunos. Essa mediação pedagógica realizada pelo professor entre a imagem transmitida do esporte pelos veículos de comunicação de massa (TV, rádio, internet, entre outros), e o processo de transformação didática desse fenômeno, em conteúdos dirigidos ao conhecimento crítico-reflexivo sobre o esporte, deve ser uma responsabilidade didática do professor. Diante do exposto, são necessários argumentos que legitimem uma adequação dos conteúdos sobre o esporte no contexto escolar,

Os esportes (coletivos) são uma parte de nossa cultura corporal de movimento (assim como a ginástica, as danças, os jogos, as lutas, etc.). Essa dimensão da cultura é que configura a parte cuja responsabilidade de legar às novas gerações é da Educação Física; é isso que justifica a presença da Educação Física no currículo escolar. O conhecimento de que trata a Educação Física é, portanto, parte da cultura humana. Entende-se que, para que as pessoas possam exercer a cidadania plenamente, elas devem ter acesso também a essa parcela da cultura. Mas não é um

acesso apenas no sentido de aprender a praticar, no caso, os esportes, mas também de compreendê-los profundamente. (GONZÁLEZ, BRACHT, 2012, p. 14).

Para estes autores, ensinar Esporte nesta perspectiva irá condicionar o professor a fazer escolhas sobre os conteúdos e métodos de ensino a serem desenvolvidos nas aulas, que contemplem uma orientação didática condizente com princípios educativos para o exercício da cidadania. Diante disso, não basta apenas ensinar a “jogar” o esporte, mas sim, compreendê-lo criticamente como fenômeno, conhecê-lo enquanto manifestação da cultura e usufruí-lo nas suas mais diferentes expressões.

Na Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte de Kunz (1994), esse fenômeno da cultura de movimento está orientado pelo critério metodológico do “Se-movimentar” apresentado pelo autor na sua primeira Obra “Educação Física: ensino e mudanças, (1991). Esse processo de ensino-aprendizagem representa um diálogo entre o sujeito que se movimenta e as formas objetivadas de movimento. (NEGRELLI, 2008). Na perspectiva do “Se-movimentar” proposta por Kunz, a possibilidade de compreender-o-mundo-pela-ação, torna-se fundamental, na medida em que os novos sentidos/significados do movimento, compreendidos pelas novas objetivações culturais desse movimento manifestam questões individuais e coletivas dos sujeitos, de acordo com o contexto situacional em que o sujeito se movimenta. Diante do exposto,

O movimento humano, nesta perspectiva do “se-movimentar”, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isso, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico. A compreensão de diálogo nesse contexto leva ao entendimento de que nessa conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas as minhas interrogações. Essas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Nesse diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser- assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo. Conforme Tamboer (1985), nesse sentido as realizações de movimentos adquirem sempre uma certa forma de “compreender-o-mundo-pelo-agir”. (KUNZ, 2008, p. 385).

Baseado em Trebels (1983, apud KUNZ, 1991), é possível compreender que o movimento aqui, é visto como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, ou seja, seu mundo. O movimento é compreendido como uma ação dinâmica do sujeito, que pelo seu “se-movimentar” se introduz no mundo realizando movimentos com sentido/significados em, e, para o seu meio.

De acordo com a Teoria Crítico-Emancipatória, o esporte de rendimento está balizado por dois princípios inerentes ao sistema esportivo de competição. Estes princípios são destacados na obra de Kunz (1991), e registram o reducionismo dado à Educação Física

escolar, quando o esporte de rendimento é, na maioria das vezes, a única forma de conteúdo a ser desenvolvido. Para compreender melhor sobre o assunto, trago à tona sobre o fenômeno esportivo na escola, dois princípios, que já foram apontados anteriormente,

Princípio da Sobrepujança: surge da aceitação da ideia de que qualquer um, qualquer equipe, tem a possibilidade de vencer em confrontos esportivos. O objetivo dos esportes fica assim reduzido à ideia de vencer constantemente, de sobrepujar o adversário ou a equipe adversária. Princípio das Comparações Objetivas: surge justamente da necessidade de se oferecerem chances iguais a todos nas disputas esportivas. As consequências são a padronização do espaço, locais de disputa, o desenvolvimento de normas e regras universais para o esporte, etc. Todo o trabalho de produção do rendimento esportivo exige a adequação das ações esportivas a estes espaços padronizados e às regras motoras bem rígidas. (KUNZ, 1991, p. 110).

Os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas são conceitos chaves da Obra de Kunz (1991). Sobre estes, o autor realiza uma crítica bem fundamentada sobre a tematização do esporte na escola, apresentando pressupostos teóricos que sustentam a necessidade de uma Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994), na qual o autor elucida suas contribuições pautando sua discussão pela necessidade do professor buscar compreender o mundo vivido dos alunos, respeitando o contexto sociocultural destes sujeitos e as necessidades de movimento dos alunos. Kunz (1991; 1994), entende que o esporte é apenas um veículo, um meio de educar a partir do sentido/significado do movimento humano, no qual o aluno é o sujeito do seu próprio agir. Tais contribuições sustentam a proposta Crítico-Emancipatória de Kunz (1991), que são reafirmadas em sua proposta “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994), das quais, me oriento e baseio minha reflexão neste estudo, através da aproximação teórica com as contribuições de Parlebas (1988; 2001).

Entendo que desde os pressupostos apresentados por Kunz (1991; 1994), o esporte, e, mais especificamente os esportes de cooperação-oposição, abordam importantes conteúdos da Educação Física presentes no cotidiano da escola. Os espaços pedagógicos de ensino-aprendizagem que tangem a realidade da Educação Física escolar culminam juntamente com o processo de esportivização das práticas corporais presentes na Cultura de Movimento, cada vez mais acentuado pelos recursos midiáticos, tornando tais conteúdos necessários para o debate e o processo educativo-formativo presente nas aulas de Educação Física. Este debate, realizado através de uma perspectiva crítico-reflexiva, permite que os Esportes de cooperação-oposição se sustentem no cerne da Educação Física escolar por atingirem a própria Cultura de Movimento inerente no contexto sociocultural destes sujeitos. (BOSCATTO; KUNZ, 2009).

Numa breve análise da Obra de Kunz, pude identificar alguns pontos fundamentais que me permitiram enxergar a possibilidade de complementação de sua proposta de ensino para a Educação Física, através da utilização dos conhecimentos praxiológicos desenvolvidos por Parlebas. Mais especificamente sobre a proposta “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” (1994), Kunz, com o auxílio de outros professores/pesquisadores, nos presenteia com três (3) obras oriundas dessa proposta, são elas: Didática da Educação Física 1, que têm sua primeira edição publicada no ano de 1998 e trata de ilustrar quatro (4) Unidades Didáticas para a tematização da Cultura de Movimento nas aulas de Educação Física na escola. A primeira Unidade Didática desta obra trata especificamente do Atletismo. A segunda Unidade Didática trata da Capoeira. A terceira Unidade Didática trata da Dança. Por fim, a quarta Unidade Didática trata de ilustrar pressupostos teóricos sobre a Concepção de Aulas Abertas, para se pensar as aulas de Educação Física na Escola. Kunz e seus colaboradores nesta obra apresentam exemplos teórico-práticos de como tratar os diferentes elementos da Cultura de Movimento, através de uma possibilidade de Transformação-didática alicerçada por fins emancipatórios.

A segunda obra, Didática da Educação Física 2, tem sua primeira edição publicada no ano de 2002, e dá continuidade aos estudos que Kunz, contando com a participação de professores colaboradores que apresentam suas experiências no âmbito escolar. Nesta obra em especial, são apresentadas mais quatro (4) Unidades Didáticas. A quinta Unidade Didática trata de exemplos teórico-práticos sobre práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na Educação Física. A sexta⁷ Unidade Didática apresenta exemplos teórico-práticos sobre o Trato com o conhecimento esporte na Formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. A sétima Unidade Didática apresenta exemplos teórico-práticos sobre a possibilidade de exercitar conhecimentos e práticas sobre o meio ambiente a partir da pedagogia Crítico-Emancipatória. Por fim, a oitava Unidade Didática apresenta fundamentos especificamente teóricos sobre a questão do Esclarecimento e Emancipação: desafios da disciplina prática de Ensino na Educação Física. Esta última Unidade Didática mencionada, trata sobre a questão da Formação Profissional nos Cursos de Graduação em Educação Física, dando ênfase para a Disciplina de Estágio mais especificamente sobre a relação entre a apropriação/produção/difusão do conhecimento, e, das relações entre teoria e prática pedagógicas.

⁷Esta Unidade Didática recebe atenção especial e é apresentada, juntamente com a Obra Didática da Educação Física 3, no capítulo que trata da Análise Praxiológica do Esportes Coletivos mais a diante.

A terceira Obra, Didática da Educação Física 3, tem sua primeira edição publicada no ano de 2003, e dá prosseguimento aos estudos que Kunz, novamente contando com a colaboração de outros professores pesquisadores que ilustram suas experiências. Esta obra em especial, apresenta a temática do esporte “Futebol” como pano de fundo para a discussão de diferentes aspectos que tangem a possibilidade da Transformação Didático-Pedagógica desse Esporte. A obra apresenta cinco (5) Unidades Didáticas que tematizam o Futebol e suas diferentes possibilidades de ensino. A nona Unidade Didática trata de exemplos teórico-práticos sobre os movimentos ritmados no Futebol. A décima Unidade Didática apresenta exemplos teórico-práticos sobre diferentes possibilidades de tratamento do futebol, com um viés emancipatório através da tematização: “para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. A décima primeira Unidade Didática apresenta exemplos teórico-práticos que tangem a discussão sobre Gênero, mais especificamente acerca dos significados da prática do futebol feminino nas aulas de Educação Física, através de um trabalho de pesquisa com alunas de uma Escola Pública do município de Porto Alegre-RS, nas quais suas turmas compreenderam da 5^a-7^a séries respectivamente. A décima segunda Unidade Didática, apresenta exemplos teórico-práticos sobre a questão da possibilidade didática do Futebol Coeducativo na Concepção Crítico-Emancipatória. Por fim, a décima terceira Unidade Didática trata de exemplos teórico-práticos que ilustram a possibilidade do ensino do Futebol na escola, através de uma construção pedagógica que supere a forma tradicional de educação, e, por consequência, do ensino do esporte no contexto escolar.

O que chamou minha atenção estudando as Obras de Kunz, foi o tratamento didático-metodológico sobre os esportes coletivos, mais especificamente os esportes de cooperação-oposição, pelo fato de que a Organização Didática, os critérios de seleção e criação de tarefas, jogos, exercícios, entre outros, não apresentarem uma estrutura tradicional, rígida e até mesmo, vinculada ao esporte de rendimento. Pelo contrário, o autor, juntamente com seus inúmeros colaboradores, faz uma crítica reflexiva sobre o trato pedagógico que o esporte têm que receber do professor de Educação Física, que deve buscar mediar os conhecimentos do esporte com os conhecimentos de mundo e de movimento diretamente vinculados com o mundo vivido dos alunos, bem como, com suas necessidades de movimento.

Entendo a crítica que Kunz realiza ao esporte de rendimento, como sendo uma possibilidade de superação do modelo tradicional de ensino, na qual, a Obra “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, e, suas obras posteriores, Didática da Educação Física 1, 2 e 3, trazem no seu bojo, uma visão e uma proposta de intervenção que consideram o mundo

vivido dos alunos, e que apresentam elementos socioculturais e pedagógicos que devem ser considerados nos planejamentos e programas de conteúdos pelos professores de Educação Física que atuam na Escola. Kunz, apresenta em suas obras, uma perspectiva humanista para o trato do esporte no contexto escolar, respeitando com isso as experiências anteriores dos alunos com o esporte, bem como, suas limitações, anseios, desejos, possibilidades e principalmente, necessidades de movimento.

O que também chamou minha atenção nas obras de Kunz, foi a desconstrução de alguns elementos característicos dos esportes de cooperação-oposição, ou seja, elementos como técnica esportiva, tática (individual, grupal e coletiva), princípio de interação motriz, rede de papéis e sub-papéis dos jogadores, entre outros, não são contemplados na maioria das Unidades Didáticas. Em se tratando de esportes de cooperação-oposição, entendo que os elementos mencionados acima, entre tantos outros, fazem parte da estrutura de funcionamento destas modalidades, ou seja, também fazem parte da essência que dá sentido para a distinção e classificação destas modalidades, diferenciando-as de outras e atribuindo-as características próprias que entendo como pertinentes para o processo de ensino-aprendizagem seja nas questões motrizes dos alunos, quanto nas questões teóricas de conteúdo (conhecimentos conceituais, classificação dos esportes, conhecimentos técnico-operativos de cada modalidade, regras, entre outros).

Portanto, enxerguei aí uma lacuna que não é contemplada na Proposta de Kunz, ou seja, elementos estruturantes dos esportes de cooperação-oposição que permitem compreendê-los e ensiná-los pela sua forma peculiar e própria, e ainda, pelos elementos da lógica interna e que não foram devidamente considerados. Isso me permitiu pensar este projeto de pesquisa no Mestrado, buscando complementá-la através dos subsídios teóricos da Praxiologia Motriz. Minhas aspirações e indagações partiram da experiência como professor no contexto escolar, no momento em que, inserido neste contexto, já percebia algumas lacunas teórico-práticas que me perturbavam enquanto docente.

Outra lacuna que encontrei nas Obras de Kunz, refere-se ao fato de que as Unidades Didáticas que tratam sobre o ensino dos esportes de cooperação-oposição, foram apresentadas como relatos de experiências por diferentes professores de Educação Física que realizaram suas experiências pedagógicas compartilhando-as com os leitores. Nestes relatos, não ficam claros quais foram os critérios didático-metodológicos utilizados para a escolha e/ou criação de tarefas, jogos ou exercícios. Compreendi então, analisando a estrutura das Obras, que estes critérios estavam diretamente vinculados aos conhecimentos pedagógicos de cada professor,

bem como, com os conhecimentos referentes ao contexto sociocultural da escola, dos alunos, visão de mundo do professor, condições de trabalho, mas, principalmente, pela capacidade e vocação destes professores em não se deixar cair pela tentação dos conhecidos modelos e métodos de ensino tradicionais inerentes ao esporte. Percebi com isso, que meu trabalho de Mestrado poderia trazer uma contribuição para área da Educação Física, no que tange a exploração, bem como, a ilustração destes “critérios de classificação dos esportes, e de seleção e/ou criação de tarefas motrizes” através da apresentação de exemplos didáticos. Estes exemplos visam o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem significativas aos alunos e que estejam simultaneamente preocupados com a formação cidadã e emancipada, bem como, vinculadas com a lógica interna de funcionamento dos esportes de cooperação-oposição, tratadas como conteúdo da Educação Física escolar. Sobre esse assunto, dediquei o IV Ato neste estudo.

2. OBJETIVOS DO ESTUDO

Apresentados os primeiros pressupostos deste trabalho, e, buscando contemplar a discussão dos Esportes de cooperação-oposição como conteúdo da Educação Física escolar, realizo apontamentos didático-metodológicos que configuram a possibilidade uma aproximação teórica entre a Praxiologia Motriz de Parlebas, e a Transformação Didático-Pedagógica do Esporte de Kunz. Pensando em contribuir diretamente no processo metodológico de ensino-aprendizagem, foi possível delimitar o problema deste estudo: que está pautado em apresentar de que forma os instrumentos de análise praxiológica podem contribuir para a organização/transformação-didática, bem como, na seleção/elaboração de tarefas motrizes para o ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar.

Diante da problemática apresentada, os objetivos gerais deste estudo teórico foram:

- a) Realizar uma revisão das bases teóricas e instrumentos de análise da Praxiologia Motriz, identificando e apresentando seus conceitos chave.
- b) Realizar uma revisão das bases teóricas e fundamentos didático-metodológicos da Proposta Pedagógica Transformação Didático-Pedagógica do Esporte elencando seus conceitos estruturantes.
- c) Analisar os critérios utilizados para a seleção/elaboração de tarefas de ensino-aprendizagem dos Esportes de cooperação-oposição na escola presentes na Obra: “Didática da Educação Física 3: Futebol”, e, exclusivamente na Unidade 6, presente na Obra Didática da Educação Física 2, a partir de uma análise praxiológica.
- d) Discutir através de exemplos didático-metodológicos ilustrativos, como os conhecimentos praxiológicos (critérios) podem contribuir diretamente no processo de elaboração de tarefas motrizes para o ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar.

Pretendi neste estudo apresentar uma análise teórica sobre como os instrumentos teóricos da Praxiologia Motriz podem complementar a tematização dos esportes de cooperação-oposição como conteúdo da Educação Física escolar, a partir de uma Transformação Didático-Pedagógica. Para tanto, apresento o caminho metodológico que segui.

3. FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Para atingir os objetivos anteriores tive que realizar uma revisão teórica da Praxiologia Motriz e da teoria de Kunz, destacando as principais interfaces de ambas e procurando encontrar os elementos estruturantes em que a primeira pudesse complementar a segunda. O recorte teórico sobre os esportes de cooperação-oposição foi um elemento central que possibilitou o aprofundamento teórico para atingir os objetivos

Os conhecimentos teóricos da Teoria “Praxiologia Motriz” e, os conhecimentos teórico-práticos da Proposta “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte” que foram abordados neste estudo, visaram aproximar os pressupostos metodológicos da práxis educativa no ensino tematizado do esporte no contexto escolar, direcionados por uma concepção de ensino emancipatória.

Diante disso, esta pesquisa apresenta a fundamentação metodológica baseada nos pressupostos de uma pesquisa teórica. Segundo Demo (2000, p. 20), “trata-se da pesquisa que é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. De acordo com o autor, a pesquisa teórica torna-se uma condição de competência na formação básica, visando atualização constante, produção de conhecimento para compartilhar, nas suas dimensões e paradigmas específicos.

Considerarei neste estudo a práxis educativa do esporte escolar como um fenômeno de construção e intervenção social, que apresenta algumas especificidades, e que necessita de discussão e aprofundamento. Para tanto, reconheço que a pesquisa teórica está diretamente relacionada com a prática educativa, fornecendo subsídios para a intervenção didático-pedagógica da Educação Física Escolar. Nesse sentido, busquei aproximar questões teóricas, com o âmbito da intervenção prática, sem deixar de considerar o interesse do estudo em subsidiar elementos teórico-metodológicos para o ensino do esporte tematizado na escola.

Por conta disso, concordo com Demo (1994, p. 36), que, “o conhecimento teórico adequado acarreta rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa”. Seu papel fundamental pode ser entendido como um processo de construção de condições básicas para a intervenção, tendo em vista, um investimento no pressuposto de conhecimento como instrumento principal e balizador de uma intervenção competente e coerente.

A seguir, começo a delinear os primeiros passos deste estudo. Baseado nas orientações dos textos sobre o “Estado da Arte” (FERREIRA, 1999; 2002), desenhei este estudo em 4

atos: a) Desvelando as Bases Teóricas da Praxiologia Motriz de Parlebas; b) Desvelando as Bases Didático-Pedagógicas de Kunz; c) Análise Praxiológica da Unidade 6 da Obra Didática II e de toda a Obra Didática III de Kunz; e d) Apresentação e Discussão de exemplos didático-metodológicos para a tematização dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar.

Dentro de cada “Ato” encenei alguns movimentos de reflexão/discussão teórica que permitiram construir e reconstruir as ideias centrais dos autores, distribuindo-as em análises teóricas com o intuito de apresentar minhas considerações, balizadas pelo diálogo constante com as referências utilizadas.

Na sequência será abordado o “Ato I” que consta de três (3) movimentos de discussão/reflexão sobre as principais influências que permearam os construtos de Parlebas.

4. I ATO - DESVELANDO AS BASES TEÓRICAS DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ DE PARLEBAS

Inicialmente para orientar a compreensão sobre Praxiologia Motriz, busquei um conceito geral do que se entende pela temática em questão. Sendo assim, a Praxiologia Motriz consiste no estudo da ação motriz entendida a partir do contexto da lógica interna presente no seio das diferentes práticas motrizes (PARLEBAS, 1988; 2003) no universo da Educação Física escolar e não escolar.

Apresenta uma série de conhecimentos pertinentes que visam a construir um alicerce teórico que sustenta e dá orientação para as diferentes ações motrizes observáveis nos diferentes jogos e esportes. Não se atém apenas ao sujeito que joga, mas sim, nos conhecimentos que estão intrínsecos no jogo ou esporte, que podem ser observados, analisados, organizados, sistematizados e por fim, ensinados como conteúdos dentro de uma unidade didática⁸. A esses conhecimentos, Parlebas denominou de lógica interna que define as limitações e possibilidades de interação motriz dos sujeitos dentro de um sistema global, nas quais se manifestam diferentes ações motrizes e é aí que repousa o centro de reflexão da Praxiologia Motriz.

Diante disso, o francês Pierre Parlebas desde a década de 1960, tem apresentado uma Teoria que visa a colocar como centralidade de estudo/análise da “ação motriz”, sendo esta, observada e considerada em inúmeras situações de movimento, como, por exemplo, os jogos tradicionais, o esporte, as atividades lúdico-recreativas, entre outros. Esta Teoria de análise denomina-se Ciência da Ação Motriz ou Praxiologia Motriz.

Diante disso, busquei responder a seguinte questão: Quais as bases teóricas que influenciaram Pierre Parlebas na construção da Teoria da Ação Motriz?

O desafio de apresentar o percurso teórico percorrido por Parlebas desde seu aparecimento no cenário Francês da Educação Física, até os dias atuais não foi uma tarefa fácil. Suas inúmeras colaborações teóricas desde a perspectiva da Praxiologia Motriz têm incentivado cada vez mais, um número significativo de professores de Educação Física a desenvolver suas pesquisas e suas intervenções didático-pedagógicas utilizando o

⁸ Compreende-se como a forma elaborada pelo professor para organizar, caracterizar, justificar, sequenciar e dar sentido aos processos de aprendizagem de um conteúdo e/ou eixo temático de ensino dos esportes.

conhecimento praxiológico, pois nos últimos 30-40 anos, esse conhecimento têm se destacado no cenário mundial como uma importante instrumentalização teórica (RIBAS, 2002; 2005; 2010), ao professor de Educação Física, servido de alicerce teórico para a práxis educativa.

Elaborar esta apresentação-síntese da Obra de Parlebas requisitou a leitura e apreciação de seus construtos, bem como, de uma aproximação sistemática das elaborações teóricas de alguns dos principais pesquisadores da Praxiologia Motriz da Espanha, hoje considerada o maior centro de documentação e pesquisa nesta área, bem como, dos praxiólogos-pesquisadores do Brasil, que no decorrer dos últimos 12 anos têm se esforçado através de suas pesquisas, em apresentar ao cenário nacional, os principais elementos teóricos da Praxiologia Motriz. Portanto, tomei como foco nesse texto um caminho traçado por três movimentos de apresentação.

No primeiro movimento faço um resgate histórico do local de nascimento de Parlebas, suas primeiras intervenções na Educação Física, suas ambições e angústias que o desafiaram a construir uma ferramenta de análise teórico-conceitual das diferentes práticas motrizes que pudesse nortear o professor de Educação Física nas suas escolhas e/ou construções didático-metodológicas de ensino para os diferentes conteúdos da Educação Física.

No segundo movimento, apresento as raízes históricas e os primeiros textos produzidos por Parlebas na elaboração/fundamentação da Praxiologia Motriz. Busquei explicar como diferentes correntes científicas auxiliaram e vêm auxiliando na concretude dos estudos praxiológicos. Mostrei as diferentes formações acadêmicas que Parlebas possui e que influenciaram sua busca e construção científica.

No terceiro movimento apresento os principais elementos da Praxiologia Motriz através de seus conceitos chaves, a pertinência de seus instrumentos de análise, bem como, a construção de um novo olhar sobre as Manifestações da Cultura de Movimento inerentes à disciplina de Educação Física. Nesse movimento também apresento o conceito de Educação Física, bem como, de Pedagogia que são emergentes e possíveis de compreender a partir dos construtos teóricos da Praxiologia Motriz. Busquei mostrar, a partir das contribuições de outros praxiólogos-pesquisadores, como Parlebas nos últimos 40 anos vêm desenvolvendo seus estudos na área.

4.1. 1º Movimento – O Aparecimento de Pierre Parlebas no cenário Francês da Educação Física e suas primeiras intervenções.

Pierre Parlebas nasceu em Paris em 19 de Fevereiro de 1934 na décima quinta região, ou bairro quinze como é conhecida a distribuição geográfica de Paris (GLEYSE, 1993). Entre os anos de 1955-1958 estuda na ENSEP (Escola Nacional Superior de Educação Física). Ao finalizar a Graduação em 1958, inicia seu percurso como professor de Educação Física na rede pública de Paris. Alguns anos mais tarde, entre 1965-1973, Parlebas retorna à ENSEP como docente (RIBAS, 2002). Como foi um dos precursores como docente das EPS (L' éducation Physique et Sportive), é convidado a trabalhar no Laboratório de Estudos do Comportamento Motor da ENSEP, no Centro de Chatenay-Malabry. Nesse período desenvolveu vários estudos que lhe renderam diplomas em Lógica, Matemática e Linguística. Entre 1975-1987, foi professor do INSEP (Instituto Nacional de Esporte e Educação Física), desenvolvendo seus estudos de docência de um modo particular juntamente com atletas de alto nível.

Em entrevista concedida ao professor Jorge Saraví, publicada em 2012 na Revista Movimento de Educação Física, Parlebas comenta sobre suas distintas formações,

A base é que eu tinha uma formação em Educação Física, em esporte, mas, independentemente de meus anos no INSEP, na Escola Normal, logo fiz minha formação completa em Psicologia, uma Especialização em Linguística e um Mestrado em Matemáticas Aplicadas as Ciências Humanas. Quis ter uma formação científica rigorosa, proveniente de várias disciplinas... [...] Portanto como todo investigador, me enriqueci com os conhecimentos da Psicologia, da Linguística, da Matemática, e agreguei a Etnologia e Antropologia, sendo todos muito importantes. (SARAVÍ, 2012, p. 12 – tradução nossa).

De acordo com o Próprio Parlebas, nesta mesma entrevista, tudo começou pela Psicologia. Durante muito tempo, e principalmente em sua formação em Educação Física, os conhecimentos da Psicologia estavam diretamente vinculados ao Associacionismo, ou seja, a aprendizagem era entendida como associações sucessivas, e principalmente, a aprendizagem motora. Porém, no transcurso do século XX nasceu uma corrente conhecida como Gestalt, que pode ser compreendida como Psicologia da Forma.

No momento em que Parlebas já atuava como professor de Educação Física, e, sendo estudante de Psicologia, começou a questionar-se sobre as possibilidades que poderiam existir entre as diferentes Manifestações da Cultura de Movimento que ele ministrava a seus alunos, com, a formação que por hora recebia das Ciências Sociais e Humanas. Diante disso, Parlebas nos esclarece em entrevista,

Me dei conta que a Gestalt possuía um elemento que se evidenciava na prática: quando ensinava figuras bastante simples com os aparelhos, os balanceios e o Kip por exemplo, me dei conta de que havia que repetir gestos, ritmos, e logo em um dado momento “paf”, se chegava na barra como que por um milagre, porque havia feito coincidir bem a estrutura muscular e articular com o tempo necessário para realizar o exercício. Então disse-me: isso é a Gestalt, é a Eureka!, a Estrutura Global. [...]. É aí então que nasceu a ideia de estrutura a partir do trabalho de campo, da tomada de consciência de que não é a adição de pequenas aprendizagens segmentadas que lhe permite chegar a um movimento complexo, senão que é a realização repentina a partir de um reconhecimento, de uma Gestalt, de um esquema global. Isto explica porque recorri também aos trabalhos de Piaget, com a noção de esquema, que também forma parte da Psicologia da Forma. (SARAVÍ, 2012, p. 13 – tradução nossa).

De acordo como próprio Parlebas, tudo isso foi o início, mas ainda estava incompleto. Necessitava de mais recursos teóricos para contemplar a necessidade de satisfazer suas dúvidas, bem como, de elaborar um conhecimento cientificamente bem rigoroso. Diante disso, é nos conhecimentos proferidos por Trubetzkoy, Martinet, Jakobson, entre outros da Escola de Praga, sobre o sistema fonológico da linguística que Parlebas dá continuidade em seus avanços e construtos teóricos.

O sistema fonológico, segundo Parlebas é a chave da linguística, pois reflete o som da fala, que dá sentido à comunicação. Isso ocorre porque quando conversamos com alguém nos entendemos bem, porque falamos na mesma língua, porém, não sabemos e não entendemos como esse conhecimento, esse sistema fonológico foi incorporado em nosso desenvolvimento.

Para evidenciar como esse sistema fonológico se desenvolve, é aprendido, Parlebas realizou uma pesquisa de campo numa Escola Maternal de Jardim, para observar crianças de 1-6 anos de idade. Constatou aí, que há uma progressão de aprendizagem e que, num determinado momento, a criança, mesmo sem ter aprendido o sistema por completo, já o incorpora, começando a falar corretamente, sem ter consciência dele. Parlebas complementa ainda que se solicitarmos a alguém para explicar sobre o sistema fonológico, provavelmente esta pessoa não saberá nada a respeito. Daí, Parlebas percebeu que existia uma estrutura extremamente consolidada, que é o sistema fonológico (SARAVÍ, 2012), que por sua via explica muitas coisas, porém não é compreendido e apreendido conscientemente. Aqui ficou mais evidente a noção de estrutura, porém Parlebas ainda necessitava maior esclarecimento teórico a respeito.

Diante do exposto, é nas considerações de Ferdinand Saussure que Parlebas vai buscar subsídios. Saussure não fala de estrutura, mas sim de sistema, que significa a mesma coisa. Ainda aplica ao conceito de sistema, o vocábulo sistêmica, para não utilizar mais o conceito de estrutura que recebia inúmeras críticas e conotações negativas. Diante disso, ao utilizar

estes conhecimentos da linguagem sob as diferentes Manifestações da Cultura de Movimento, Parlebas, evidencia que o jogo, por exemplo, como prática motriz pode ilustrar inúmeros desenvolvimentos previsíveis a partir da “regra do jogo”, ou seja, de um sistema interno.

Parlebas salienta que esse sistema pode ser entendido como mecanismo que desencadeia diferentes condutas motrizes dos jogadores, que são realizadas em dependência desse sistema. Para isso, entendeu que o objeto de pesquisa da Praxiologia Motriz é a lógica interna do jogo, isto é, o sistema (RAMOS, 2007), e não meramente os usos que geram o sistema de jogo. Sendo assim, a Praxiologia Motriz começava a implicar uma nova forma de interpretar o sentido implícito presente nas Manifestações da Cultura de Movimento, pois procurava descrever e maximizar as relações que o jogo mantinha com as regras sociais.

Outro ponto forte a destacar, é a formação em Sociologia de Parlebas. Nesse momento da jornada acadêmica do referido autor, destacam-se os estudos de Talcott Parsons e Claude Lévi Strauss. De acordo com Ribas (2002), Parsons influenciou diretamente a Parlebas nas questões da delimitação do objeto de estudo da Praxiologia Motriz. Este, está imbricado na Teoria da Ação Social, que por sua vez, reflete a ideia de uma cadeia dinâmica que permite com que os sujeitos estabeleçam uma rede de relações interativas, denominada de sistema.

Pelos estudos de Lévi Strauss, pode-se observar a influência sobre a Praxiologia Motriz sobre aspectos importantes relacionados as questões da Sociologia, da Etnologia e da Antropologia. De acordo com Ribas (2002), esses aspectos importantes podem ser comparados com elementos básicos, por exemplo, dos alicerces de uma construção civil, que apresentam características próprias. Sendo assim, tais características irão aparecer a cada nova construção. Parlebas relata a pertinência dos estudos de Lévi Strauss em entrevista ao professor Saraví,

Inspirou-se muito no modelo fonológico, portanto linguístico, para reinterpretar os fenômenos etnológicos, sociais, de estrutura social, estrutura de parentesco, dos mitos, das massas, etc. Mas digamos que ele não aplicou simplesmente a linguística e a antropologia, pois antes de conhecer a Jakobson já tinha esta ideia de noção de estrutura, de organização macroscópica, mas Jakobson realmente esclareceu e lhe proporcionou uma metodologia de estudo. (SARAVÍ, 2012, p. 14 – tradução nossa).

Parlebas ainda afirma ao professor Saraví que os conhecimentos científicos da Psicologia, da Gestalt, da Antropologia e Etnologia, da Linguística e da Matemática foram cruciais para a formulação e arquitetura da Praxiologia Motriz.

Parlebas é Dr. Honorário da Universidade de Lleida - ES, foi professor Educação Física dirigindo por mais de 20 anos o INSEP da França. É professor da Universidade

Sociologia da Universidade de Paris V, decano da Faculdade de Ciências Humanas e Sociologia da Universidade de Sorbonne, Paris, onde vêm desenvolvendo seus estudos nas áreas de Sociologia, Psicologia Social e ainda, oferecendo cursos de estudos nas áreas de Linguística e Matemática Aplicada às Ciências Sociais. De acordo com Gleyse (1993), Parlebas no anos de 1984 defende sua tese, intitulada: “Psicologia Social e Teoria dos Jogos: Estudo de Certos Jogos Desportivos”, tornando-se assim, Doutor de Estado em Letras e Ciências Humanas.

Estudou por quatro anos no Centro de Investigação em Educação Física e Esporte (CREPS) de Bordeaux e na Escola Superior de Educação Física de Paris (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2001), tornando-se, assim como seus colegas, um praticante demonstrador, um treinador esportivo e um perfeito tecnocrata. Sua formação como docente enfatizou a prática repetida de exercícios físicos, esquemas e gestos técnicos sobre as diferentes Manifestações da Cultura de Movimento. Naquele momento histórico, o que Parlebas recebeu como formação nesses centros era restrito ao conhecimento descritivo das técnicas esportivas e intensa prática física, ou seja, não recebeu qualquer conhecimento rigoroso sobre a natureza praxica da atividade física, seus mecanismos e desempenho nos processos de aprendizagem motriz ou sob o impacto que essas atividades tinham sobre o corpo ou sobre a personalidade dos praticantes.

A obra de Pierre Parlebas não ficou estagnada após sua tese de doutorado, porque, além de seus estudos em Educação Física, completam sua formação acadêmica as áreas da Matemática, Linguística, Psicologia e Sociologia. Com propósito proporcionar aos seus alunos experiências e argumentos cientificamente claros e objetivos que contrastassem uma formação meramente tecnicista, Parlebas vai construindo através de sua experiência e Prática Pedagógica como professor, as bases da Praxiologia Motriz. Visava de imediato, formular um conhecimento científico que analisasse a estrutura de funcionamento das diferentes práticas motrizes concebendo-as como sistemas praxiológicos, que resultavam do estudo rigoroso da lógica interna destas manifestações, como por exemplo, os jogos e esportes, e, que orientassem as condutas motrizes⁹ dos sujeitos.

De acordo com Parlebas, o modelo de ensino da Educação Física se baseava em idéias pré-concebidas e enraizada em costumes arcaicos, em dados técnicos e descritivos sem nenhum tipo de verificação. Isso influenciou diretamente na sua Prática Pedagógica, pois essa

⁹ Por conduta motriz é necessário compreender o movimento organizado, elaborado e repleto de significado, ou seja, comportamento motor do sujeito enquanto portador de sentido/significado. (PARLEBAS, 2001).

formação lhe permitiu reproduzir cegamente com seus alunos o que havia aprendido, repetindo os mesmos esquemas técnicos que somente se justificavam por atender ao princípio de obediência à autoridade do professor.

De acordo com Lagardera Otero e Lavega Burgués (2001), quando Parlebas foi nomeado Professor de Educação Física e professor da Rede Pública de Ensino de Paris (Escola Normal de Paris), teve que lecionar também para futuros professores de Educação Física escolar. Diante disso, ministrava suas aulas com base em diferentes métodos que estavam em voga na França naquele momento. Parlebas relata aos professores Lagardera Otero e Lavega Burgués (2001), que os estudantes lhe indagavam constantemente sobre quais critérios deveriam utilizar para selecionar métodos de interesse pedagógico sobre um determinado esporte ou atividade física. Parlebas admitia que muitas vezes não sabia como responder de modo claro e com argumentos sólidos às perguntas de seus alunos. Muitas vezes teve que responder com chavões baseados em respostas fechadas e prontas que obteve em sua formação. Foi a partir deste momento, que Parlebas admitiu que sua formação inicial lhe deixara algumas dúvidas, ignorância teórica e muitas lacunas sobre qual deveria ser o conhecimento específico de que tratava a Educação Física.

Mas como seria possível se desvencilhar dos métodos tecnicistas para ensinar os conteúdos da Educação Física naquele momento?

Parlebas, entre tantas outras experiências profissionais em sua carreira, foi monitor e salva-vidas de natação, e ensinava a muitas crianças os primeiros movimentos na água. (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2001). Sua formação em natação havia sido completamente mecânica, desconsiderando outros fatores implícitos nessa atividade física. Duas perguntas que emergem desse fato: Diante do exposto, a Praxiologia Motriz ignora as técnicas corporais como conteúdo?, e, O que além das técnicas deve ser ensinado nas aulas de natação?

Em resposta à primeira pergunta: A Praxiologia Motriz não ignora o uso e o ensino das técnicas esportivas. Elas são indispensáveis a qualquer professor de Educação Física pois ancoram uma base de conhecimentos específicos sobre a especificidade de cada Manifestação da Cultura de Movimento, e, portanto, também devem fazer parte dos conteúdos de ensino. As técnicas são padrões de execução motriz que facilitam a adaptação das condutas motrizes dos praticantes em função das regras da atividade, das características peculiares da mesma, do espaço físico, dos obstáculos, das interações, entre outros elementos. Fazem parte de um

corpo de conteúdos técnico-práticos que estão diretamente vinculados ao saber-fazer (conhecimento procedimental).

A esse respeito, Parlebas formulou o conceito de Ação Motriz,

Processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada [...] Esta se manifesta por meio de comportamentos motores observáveis, relacionados com um contexto objetivo; comportamentos que no entanto se desenvolvem sobre uma rede repleta de dados subjetivos: emoção, relação, antecipação, decisão. (PARLEBAS, 2001, p. 41 – tradução nossa)

Diante do exposto, fica claro que Parlebas não é contrário ao ensino de técnicas, porém entende que estas, estão atribuídas a outros fatores internos dos sujeitos que não podem ser mensurados, apenas observados. Por conta disso, na citação acima aparece o termo “conduta motriz”, que, acompanhando os estudos do próprio autor, significa as incorporações que o professor agrega à sua proposta pedagógica, bem como, que o aluno agrega em seu status motor, que, conseqüentemente, configuram as manifestações de movimento que lhe são próprias, ou seja, o seu próprio agir dentre os demais numa situação motriz específica.

Para responder à segunda pergunta acima, tomarei como exemplo a própria vivência docente de Parlebas. Quando Parlebas se viu diante de seus alunos de natação percebeu que sua formação tecnicista não lhe resultava pertinente para solucionar os problemas que surgiam em suas aulas. Percebeu que antes de reproduzir padrões de movimentos, necessitava criar e estabelecer um ambiente de confiança para que as crianças iniciantes pudessem aprender a controlar o medo inicial da água, a superar a angústia que lhes afligia a impossibilidade de respirar dentro da água. Diante desse contexto de ensino-aprendizagem, Parlebas teve que reconsiderar todos os conhecimentos técnicos aprendidos na sua formação, para construir uma relação de afetividade e carinho com seus alunos.

A prática da natação, antes mesmo das técnicas corporais, exige de seus praticantes um nível de condutas motrizes que requer um determinado nível de segurança emocional. De acordo com Parlebas, a afetividade é a chave das condutas motrizes. Frente a isso, a personalidade do nadador em sua integridade, com suas percepções, expectativas, emoções e medos entram em jogo no contato com o meio aquático.

No entanto, além da natação, qualquer prática esportiva implica todo um conjunto, ou, toda a complexidade da pessoa, seja na sua dimensão afetiva, cognitiva, relacional ou expressiva. Sendo assim, toda técnica esportiva se transforma numa conduta, repleta de sentidos e significados, mais especificamente numa “conduta motriz”. Ao compreender essa

magnitude inerente ao processo de ensino-aprendizagem das Manifestações da Cultura de Movimento, Parlebas percebeu que sua formação carecia de uma reflexão original sobre esta problemática, bem como, carecia de fundamentação científica que validasse um corpo próprio de conhecimentos.

A partir de então, o propósito de Parlebas se direcionava em demonstrar que as técnicas esportivas formam parte de um mesmo universo de práticas, das quais sua originalidade consiste em orientar a motricidade (SARAVÍ, 2012), e dos sujeitos para a aquisição e a obtenção de um bom nível motriz em relação às suas condutas motrizes. As técnicas são apenas determinadas formas de executar diferentes ações motrizes de forma mais eficaz. São indispensáveis para a cadeia práxica, mas apenas representam padrões de movimento, não podendo ser consideradas como a centralidade de toda a complexidade que tange a motricidade dos sujeitos.

Com o passar do tempo, em sua experiência como professor de Educação Física atuando com alunos de todas as idades e de diferentes níveis de educação (Magistério, Educação Infantil, Centro de Férias, no Bacharelado e treinamento desportivo de alto nível), permitiu a Parlebas, por um lado, reconhecer a riqueza e a diversidade das diferentes práticas motrizes inerentes à Educação Física, a sua escala e expressão social e o impacto destas manifestações sobre a personalidade de seus praticantes. Ao mesmo tempo, identificou a magnitude de sua ignorância em relação aos conteúdos das diferentes atividades físicas e esportivas, sobre seus mecanismos de funcionamento e até mesmo a respeito das consequências que a prática de determinada atividade física ou esportiva provoca nas pessoas ou grupos.

Esta constatação permitiu a Parlebas compreender que o problema, as lacunas e dúvidas que ele próprio tinha sobre o Universo das Manifestações da Cultura de Movimento, entre elas, as atividades físicas, jogos e esportes, entre outras, estavam centrados na formação inicial dos professores de Educação Física e esportes na França, já que, conforme ele mesmo vivenciou, os professores durante o processo de formação inicial eram educados corporalmente para conseguir êxito na execução correta de muitos exercícios, técnicas desportivas e/ou gestos biomecanicamente coordenados, mas que, esse processo de formação desconsiderava e ignorava as razões subjetivas mais profundas sob o movimento humano e que poderiam justificar e compreender o sentido práxico da realização de movimentos corporais de uma ou de outra forma.

Quando Parlebas identifica e aborda as questões-problema oriundas do âmbito da prática e dos praticantes, começa a questionar-se sobre as bases das atividades corporais em geral da Educação Física em particular. Dessa forma, no início dos anos sessenta, Parlebas torna público que de acordo com suas convicções era a Motricidade e não o Movimento o objeto original da Educação Física e, a partir de então, vêm propondo as bases teóricas da Ciência da Ação Motriz, ou seja, da Praxiologia Motriz.

Com base no exposto, Parlebas começou a questionar a meta original da Educação Física, visando colocar em discussão o comportamento motriz do sujeito como portador de significado prático, ou seja, para além do simples gesto técnico mecanizado. No seio desta discussão referente ao objetivo central da Educação Física, Parlebas pretende enfatizar que toda a personalidade do praticante está em jogo quando ele joga, brinca, pratica atividade física, ou seja, quando ele movimenta o seu corpo. Tal comportamento motriz, como portador de significado, como enfatiza Parlebas, possui um sentido prático.

Esse sentido prático pelas lentes da Praxiologia Motriz, pode ser entendido quando os objetivos pedagógicos do professor estão em tentar compreender o entendimento/sentido do jogo/esporte, o significado social desta prática motriz, ou ainda, a interação entre a Lógica Interna¹⁰ e Lógica Externa¹¹ que estão presentes no seio dos jogos e esportes. Tal experiência corporal do sujeito numa determinada situação motriz, pode ser observada pelo professor por diferentes perspectivas: à leitura situacional da situação motriz em evidência, os elementos da intenção do movimento pelo sujeito, da percepção corporal do movimento na situação motriz experienciada, da imagem mental na elaboração ou do feedback do movimento a realizar ou a ser realizado, do projeto de conduta motriz (construção do seu modo de agir na situação motriz momentânea), da motivação (intrínseca: desejo, frustração, prazer, capacidades volitivas; extrínseca: ambiente de prática lúdico, interações motrizes presentes na situação motriz específica, condições de êxito na tarefa, entre outros).

Desse emaranhado de práticas motrizes presentes no seio da Educação Física, bem como, de sua experiência como treinador nacional de atletismo, natação, esqui e salva-vidas, Parlebas começou a propor a base de pensamento teórico-conceitual da ação motriz, ou seja, a Praxiologia Motriz. É importante ressaltar aqui o que Parlebas compreende por Educação Física quando lhe é indagado se ela é ou não uma ciência. Em resposta, o autor nos esclarece,

¹⁰ Sistema de obrigações que estão impostas pelas regras do jogo esportivo. (PARLEBAS, 2001).

¹¹ Está vinculada à cultura do indivíduo, aos grupos sociais, cultura local, e demais influências externas à prática esportiva em si, mas que influenciam na conduta do sujeito.

A primeira pergunta que se direciona é a seguinte: A Educação Física é uma ciência? Neste sentido, minha resposta é categórica: A Educação Física não é nem jamais será uma ciência. A Educação Física é uma prática, uma prática pedagógica, uma prática no transcurso em que vocês, os professores, exercem uma influência nos alunos que lhes tenham sido confiados. Em consequência não é uma ciência... porém cada vez mais deve ir apoiando-se nos conhecimentos científicos. (PARLEBAS, 1997, p.1 – tradução nossa).

Através das considerações proferidas acima, foi possível compreender pelas lentes da Praxiologia Motriz, que a Educação Física deve buscar subsídios que lhe permitam aproximar o conhecimento científico do conhecimento prático das ações e condutas motrizes dos alunos. Essa aproximação deve ocorrer pela necessidade e demanda, seja do professor, e, principalmente dos alunos, em construir conhecimentos para a vida social dos sujeitos, utilizando para isso, a riqueza motriz contida no interior dos diferentes jogos e esportes. Essa riqueza motriz, ou motricidade, permeada pelo estudo e reflexão da lógica interna e da lógica externa dos jogos e esportes, é o que torna a Praxiologia Motriz, sobre minha perspectiva, uma Teoria de Análise cada vez mais pertinente e necessária no cenário de discussão da Educação Física brasileira.

A seguir, procurei dar luz ao contexto histórico em que os primeiros estudos de Parlebas emergiram na França e como eles ainda hoje podem servir de referência para inúmeras discussões/reflexões na e para a Educação Física brasileira.

4.2. 2º Movimento - raízes históricas da Praxiologia Motriz e primeiros escritos de Parlebas

Para que se possa compreender melhor os postulados da Praxiologia Motriz elaborada por Parlebas, é necessário que se evidencie o contexto em que ela surgiu. Desta forma, considere pertinente situar o momento histórico em que Pierre Parlebas se lançou no desafio de construir a Teoria da Ação Motriz, ou como é conhecida, Praxiologia Motriz. Primeiramente, entendo que as teorias não surgem por meio da obra de um autor iluminado por um dom especial, muito menos, são elaboradas isoladamente dentro de um laboratório ou sala de estudo. Compreendo, de acordo com Saraví (2007), que as teorias surgem num determinado contexto histórico, num local geográfico, que por sua vez estão enraizadas de influências culturais, políticas e sociais que influenciam diretamente na sua elaboração. Portanto, as teorias são construções socioculturais e históricas.

Parlebas, no final da década de sessenta, começa a escrever seus primeiros textos que tratam de apresentar uma crítica ao modelo de Educação Física vigente na França. Naquele determinado momento histórico se vivia na França um movimento denominado de “Mai Francés” – movimento cultural, educativo e social que transformou diretamente a vida dos franceses, e também teve forte influência a nível mundial. Neste cenário de revolução do pensamento Político-Educativo e Social da França é que Parlebas escreve seu primeiro artigo: “L’ éducation physique en miettes” (1967), que na sua tradução significa “A Educação Física em Migalhas”, que foi considerada uma crítica profunda ao estado da Educação Física naquele momento histórico (SARAVÍ, 2007), e que ainda hoje pode-se observar que conserva grande relevância nas reflexões e discussões atuais da área.

Parlebas e suas contribuições teóricas definidas por uma crítica ao modelo tecnicista exacerbado na França, começa a emergir no cenário da Educação Física francesa que estava completamente dominado pela Psicomotricidade. Também naquele momento na França, a Educação Física escolar estava fortemente atrelada a “Corrente Esportiva”, que privilegiava um enfoque tradicional e tecnicista, na formação e atletas e na perspectiva dominante da competição olímpica.

Nas questões científicas e acadêmicas, entre o final da década de sessenta e início da década de setenta, estava em ascensão na França uma corrente de pensamento que alicerçava a área das Ciências Sociais e Humanas conhecida como Estruturalismo, que teve forte marco no cenário intelectual estabelecendo-se como um paradigma que gerou muitos adeptos,

primeiramente na França, e, em seguida, por muitos outros países. De acordo com Saraví (2007), o Estruturalismo nasce a partir dos estudos no campo da Linguística de Ferdinand de Saussure, e da Antropologia de Claude Lévi Strauss, e tem seu eixo de estudo sobre os elementos constituintes das sociedades e culturas em que se encontram estruturas comuns que devem ser identificadas, separadas e relacionadas com uma ampla rede de interpretações de seus significados.

De acordo com During (1992), o conceito chave é o de estrutura, entendida esta como um sistema de relações que permanece invariável e que garanta sua própria regulação. Para este autor, os elementos que compõem essa estrutura são solidários e inseparáveis entre si, estando em estreita relação e interdependência. Tais elementos cobram sentido a partir do todo e não podem ser analisados separadamente.

Nesse contexto de expansão e formulação de ideias na França, Parlebas emerge com vários artigos na revista EPS (Education Physique et Sport) e até mesmo em outros jornais de circulação de massa como o *Le Monde* e *L'Equipe* (SARAVÍ, 2007), nos quais posiciona fortemente suas convicções a respeito do sentido da Educação Física e a relação esporte-educação, polemizando com vários outros colunistas e leitores da época. Isso demonstrou que Parlebas desde o início de sua vida acadêmica deixou um marco muito interessante de expor as ideias sobre as quais pesquisava, permitindo e preconizando o debate acadêmico.

Do primeiro artigo publicado “A Educação Física em Migalhas” (1967), Parlebas passa a construir uma proposta concreta e com um viés de superação ao modelo tradicional de Educação Física na França. Em 1968, publica um texto denominado “A Educação Física Estrutural”. Nessa obra, de acordo com Saraví (2007), Parlebas faz referência pela primeira vez ao Estruturalismo, perguntando-se se é inconcebível pensar beneficiar a Educação Física dos resultados descobertos em outras áreas ao longo de minuciosas investigações. Ela deve ser estrutural? Sua resposta em todo o texto indica afirmativamente que sim, e de acordo como o professor During (1992), esse movimento fica conhecido como “Revolução Copernicana” na Educação Física, e Parlebas também a menciona desta forma, mesmo que não faça referência a si próprio.

Para melhor entender esta “Revolução”, concordo com as considerações do professor Saraví (2007), que vai nos esclarecer que este movimento teórico-crítico cria uma corrente na Educação Física que coloca no centro da análise-discussão o conceito de motricidade, entendendo-a desde uma perspectiva social. A motricidade compreendida como fenômeno

social, tem como pontos chaves em seu eixo estrutural a comunicação, a interação e a possibilidade de mudança. Naquele momento histórico na França, período fortemente atrelado à Psicomotricidade de Jean-Le Bouch, Parlebas vai cunhar um termo que se transformará na chave de seu universo teórico, a Sociomotricidade.

Este conceito de Sociomotricidade se opõe ao de Psicomotricidade, uma vez, que o termo “sócio” que provém de social, é considerado tudo aquilo que fazemos com outros, quer sejam nossos companheiros, quer sejam nossos adversários, ou ambos de uma só vez. Em contrapartida, o termo “psico” que provém de “*physiqué*” (relação direta com indivíduo)”, significa o sujeito que se movimenta e se desenvolve sozinho. (SARAVÍ, 2007).

O início da década de 1970 é considerado um marco na trajetória de Parlebas (SARAVÍ, 2007), pois em meio a uma revolução educacional na França, o autor apresenta uma série de artigos que tratavam de uma nova temática referente ao corpo de conhecimentos inerentes à Educação Física: Parlebas nos apresenta a Sociomotricidade. Tais textos eram ousados e inovadores, tratando da utilização de novas terminologias, que contavam também com a ilustração de modelos gráficos matemáticos que comprovavam suas afirmações. Dentre estes textos, de acordo com Ribas (2002), podemos citar “Statuts et roles sociomoteurs dans les jeux sportifs”(1972a); “Jeux sportifs et sociomotricité” (1972b); “Espace, sport et conduites motrices” (1974).

Ao final da década de 1970, Parlebas publicou alguns artigos considerados de suma relevância em sua obra sobre seus estudos em lingüística e signos semióticos: “Pour Une Semiologie Du Jeu Sportif” (1977a), “Linguistique, Semiologie et Conduites Motrices” (1977b), e “Fonction Semiotrice et Jeux Sportif” (1977c). Tais estudos de Parlebas referem-se à sua formação como Linguista e que visaram uma aproximação entre a linguagem semiótica, o esporte e as condutas motrizes oriundas deste contexto.

Também considerei pertinente citar aqui artigos específicos da área da Matemática Aplicada as Ciências Sociais e Humana que Parlebas publicou numa revista francesa muito conceituada denominada “Mathématiques et Sciences Humaines”. Neste periódico francês renomado encontramos nesse mesmo período três artigos que trataram de demonstrar através de gráficos matemáticos algumas incoerências entre as estruturas de funcionamento dos jogos e esportes e a relação com o tipo de práticas (exercícios, jogos, tarefas) oferecidas nas aulas de Educação Física, práticas estas, analisadas nestes artigos, como descontextualizadas de suas estruturas de funcionamento (lógica interna). Parlebas, para além da simples crítica aos

modelos de ensino tecnicistas da época, também apresenta através de gráficos, esquemas matemáticos que comprovavam estas incoerências pedagógicas. Basicamente os gráficos representam a estrutura interna de funcionamento de um jogo ou esporte. Nessas representações ficam claras as evidências de conceitos chaves como interação motriz, relações de cooperação e oposição, por exemplo. Assim, Parlebas demonstrou a importância do professor de Educação Física em conhecer a fundo essas estruturas de funcionamento, com a finalidade de que possa escolher, e/ou elaborar situações motrizes de aprendizagem aos seus alunos que sejam coerentes com a lógica interna e que tenham relações de proximidade com os objetivos do jogo ou esporte. Sendo assim, Parlebas ilustrava em seus gráficos essas incoerências entre o que se pretendia ensinar, por exemplo, o basquetebol (esporte coletivo de interação constante entre companheiros e adversários), com as atividades motrizes que os professores utilizavam para ensinar, por exemplo, correr quicando a bola entre cones (atividade sem qualquer interação, seja com companheiros, seja com adversários). São textos que refletem esse assunto: “Effet condorcet et dynamique sociométrique I: L’ordre de préférence au niveau individuel” (1971); “Effet condorcet et dynamique sociométrique II: incohérences rationnelles et adhésions groupales” (1972c); e, “Centralité et compacité d’ un graphe” (1972d).

Na década de 1980, Parlebas recebe apoio de um importante professor e filósofo francês chamado Bertrand Durland. Basicamente, suas convicções e contribuições mais relevantes, de acordo com Ribas (2002), estão apresentadas na obra “La crise des pédagogies corporales” que teve sua primeira publicação no ano de 1981, sendo traduzida em 1992 para o espanhol. Para maior aprofundamento na apresentação das ideias centrais deste autor, recomendo a leitura da Tese de Doutorado do Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas, publicada no ano de 2002.

Parlebas também é autor de diversos livros, destacando-se: “Elements de Sociologie du Sport (PUF, 1986), “Contribucion a un lexique commente en Science de L’action motrice (INSEP, 1981), “Activités Physiques et éducation motrice (Revue EPS, nº4, 1990), “Aus quatre coins des Jeux” (1998), entre outros. Tem publicado diversos artigos em revistas científicas muito conceituadas referentes a estudos em Praxiologia Motriz, linguagem semiótica, jogos e esportes.

As Obras “Perspectivas para una Educación Física Moderna” publicada no ano de 1987; “Éléments de Sociologie du Sport” publicada no ano de 1986 em francês, e, traduzida em 1988 para o espanhol; “Juegos, Deporte y Sociedad: Léxico de Praxiología Motriz”

publicado no ano de 1999 em francês, e traduzido no ano de 2001 para o espanhol, representam algumas das Obras mais importantes de Parlebas.

Na primeira Obra mencionada acima, Parlebas tratou de apresentar as principais dificuldades que levaram à Educação Física na França a passar por um momento de crise. Parlebas relata que aspectos antiquados e fortemente tradicionais impediam a Educação Física naquele momento histórico de evoluir. Parlebas denominou esse momento de “Crise atual da Educação Física”. Trata então de apresentar os pressupostos teóricos que alicerçam sua busca por fortalecer a Praxiologia Motriz como ciência emergente para contribuir diretamente na busca por uma Educação Física Moderna. Parlebas apresenta uma nova concepção de Educação Física, na qual ele sustenta suas ideias promovendo o debate sobre a possibilidade de que a Educação Física deveria realizar sua “Revolução Copernicana”, ou seja, iniciar um movimento crítico que possibilitasse a troca de paradigmas nessa área. Parlebas expressa sua crítica aos modelos tecnicistas refletindo sobre a necessidade dos professores de Educação Física não mais centrarem suas atenções no movimento em si, mas sim, no Ser que se movimenta. Apresenta o conceito de “conduta motriz” que coloca em evidência o sujeito em ação e as modalidades motrizes como expressão de sua personalidade. Nessa perspectiva, Parlebas apresenta que a definição de Educação Física poderia ser denominada como “Pedagogia das Condutas Motrizes”.

Na segunda Obra mencionada, Parlebas trata de apresentar suas principais contribuições sobre a “Teoria dos Jogos” na qual fundamenta seus conceitos chaves e instrumentos de análise. Para além do sistema CAI, e dos Universais Ludomotores, que tratarei com a devida ênfase mais adiante no trabalho, Parlebas apresenta uma concepção sistêmica de compreensão, reflexão, análise e, partir destas, pensar a possibilidade de intervenção pedagógica no ensino do esporte, como um “Sistema Social” que apresenta princípios de interação, comunicação e de estreita relação com “normas/regras” de toda sociedade. Assim, Parlebas nos apresenta mais uma forma de observar a complexidade de elementos socioculturais que contemplam o interior das práticas esportivas, permitindo uma análise da realidade social de determinada sociedade, no que Parlebas atribui fatores externos que influenciaram diretamente na construção de determinadas modalidades esportivas e, também, direcionaram os modelos e métodos de ensino que acompanhavam estes fatores. Podemos citar como alguns dos principais fatores externos: modelo de sociedade capitalista e mercantilista; influência da competição de mercado atribuída à competição esportiva (busca incessante pelo melhor resultado); sistema de disputa acirrado (vencer é sempre o objetivo –

esporte de rendimento); dificuldade na construção de relações sociais de cooperação pela incisiva ideia de “vencer a qualquer custo” o que criava uma forte tendência individualista nos sujeitos no momento de suas práticas físico/esportivas, entre outras.

A terceira Obra mencionada trata de apenas uma parte da Tese de Estado de Parlebas, no seu estudo de Doutorado. O Léxico de Praxiologia Motriz, apresenta um acervo terminológico sobre os conceitos fundamentais que Parlebas construiu em sua busca pela otimização da Praxiologia Motriz como um alicerce teórico descritivo das práticas motrizes com caráter científico e específico da Educação Física. Parlebas divide essa Obra em sete (7) tópicos temáticos, são eles:

1) tópico que trata dos conceitos básicos. Nesse tópico o autor apresenta os elementos estruturantes e iniciais de uma leitura sobre a Praxiologia Motriz; 2) tópico que trata da Modelização. Neste tópico Parlebas utiliza os modelos matemáticos oriundos da Teoria da Modelagem Matemática e da Teoria dos Gráficos. Ambas, contribuíram para que Parlebas construísse modelos esquemáticos que representam a rigorosidade de suas análises empíricas sobre as questões sociais e psicológicas das práticas esportivas e dos sujeitos que as praticam; 3) Tópico que trata sobre a questão sócio-institucional. Neste tópico Parlebas centra sua atenção em apresentar conceitos-chaves sobre sua análise das diferentes práticas esportivas em detrimento da estrutura social e institucional em que estão submetidas apresentando elementos que permitem ao professor, pensar diferentes possibilidades de intervenção didático-pedagógica por delimitar questões de identificação, caracterização, classificação e análise sociocultural das práticas esportivas e dos jogos; 4) tópico que trata do princípio de interação. Neste tópico Parlebas apresenta conceitos fundamentais sobre os princípios de interação motriz, comunicação motriz, rol e sub-rol sócio-motor. Este tópico tem grande importância no que tange a análise praxiológica das modalidades esportivas, uma vez que traz no seu bojo, elementos específicos sobre a lógica interna que rege estas modalidades; 5) Tópico que trata das questões pedagógicas. Nesse tópico Parlebas apresenta suas contribuições sobre elementos didático-pedagógicos inerentes aos processos de ensino-aprendizagem de responsabilidade do professor. Entre tantos conceitos importantes, estão presentes nesse tópico os conceitos de Educação Física, Pedagogia, Didática, além de conhecimentos estruturantes sobre os procedimentos de organização didático-pedagógica; 6) tópico que trata da temática Semiotriz. Nesse tópico, Parlebas apresenta importantes conceitos sobre as funções da Linguagem Semiótica e suas relações com as práticas esportivas. Parlebas definiu nesse tópico importantes elementos que se referem aos princípios da

Comunicação humana, e, conseqüentemente, elaborou instrumentos de análise comunicativa que tangem o interior dos jogos e esportes, como por exemplo os gestemas e praxemas; 7) tópico que trata da temática sobre a decisão. Nesse tópico Parlebas trata das questões do pensamento inteligente e dos processos cognitivos inerentes à tomada de decisão adaptada às diferentes situações motrizes. Também apresenta aqui elementos estratégicos, matemáticos e da teoria dos jogos, que alicerçam suas ideias e suas representações gráficas sobre os modelos de decisão e estratégia motriz presentes no interior dos jogos e esportes.

Poderia seguir apresentando mais obras e textos importantes de Parlebas, porém considere pertinente apresentar aqui o relevante comprometimento de pesquisadores espanhóis e brasileiros, que, baseados nos construtos teóricos apresentados pela Praxiologia Motriz, vêm desenvolvendo seus estudos contribuindo cada vez mais para o esclarecimento das bases teóricas elaboradas por Parlebas.

Mesmo sendo na França o berço da Praxiologia Motriz, é na Espanha que vêm ocorrendo os principais estudos, discussões e maior desenvolvimento da produção científica nesta área. De acordo com Ribas (2008, p. 11), são cinco grupos de estudos Praxiológicos: “Lleida, A Coruña, Vitoria, Las Palmas de Gran Canária e Cáceres”. Estes grupos são responsáveis por uma gama de produção científica (artigos, dissertações, teses e livros) no âmbito dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação Física. Também é importante ressaltar a Base de Dados online do Grupo de Estudos Praxiológicos GEP de Lleida-Espanha, disponível no endereço <http://praxiologiamotriz.inefc.es/>, bem como os eventos, Seminários Congressos Internacionais de Praxiologia Motriz, dentro os quais destaco o 10º Congresso Argentino e 5º Latino-americano de Educação Física e Ciências, ocorrido em 2013, e disponível no endereço <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>, e mais recentemente, o I Congresso Internacional e XV Simpósio de Praxiologia Motriz que ocorrerá entre os meses de abril/maio de 2014, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), disponível no endereço <http://congressopraxiologiamaus.com.br/>.

Culturalmente, no Brasil a Praxiologia Motriz ainda não abarca a maioria dos cursos de Formação Inicial ou Continuada, e ainda, dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física (RIBAS, 2008). A baixa quantidade de professores com aprofundamento nesse conhecimento ainda é constatada. Mesmo assim, encontramos alguns professores com formação e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Praxiologia Motriz: no Rio de Janeiro encontra-se o professor José Ricardo da Silva Ramos, que no ano de 2000 realizou estágio na Universidade René Descartes orientado pelo Professor Pierre Parlebas e que, em 2006,

defendeu sua tese na Universidade Federal Fluminense, aprofundando-se nos conhecimentos da Praxiologia Motriz. O professor Marco Bortoletto encontra-se em Campinas, docente da UNICAMP. Realizou o seu doutoramento no Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP) do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha, Centro de Lleida, Espanha.

Na UFAM, encontramos as professoras Artemis de Araujo Soares e Kathya Augusta Thomé Lopes. A primeira vem desenvolvendo seus estudos nas áreas da Antropologia Cultural, utilizando como mediadores de suas produções os Jogos Tradicionais Indígenas, esporte e estudos socioculturais, Ginástica Rítmica, entre outros. A segunda, vem desenvolvendo seus estudos com as temáticas das Atividades Motrizes Adaptadas, Esportes Adaptados, Educação Inclusiva e Atividades Físicas para deficientes físicos e mentais, entre outros.

O professor João Francisco Magno Ribas, docente da UFSM, que realizou seu estudo de doutorado no ano de 2002, e pós-doutorado entre 2008-2009 no Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP) do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha, Centro de Lleida, Espanha. Vêm desenvolvendo seus estudos nas áreas da Pedagogia do Esporte, Jogos Tradicionais, Educação Física Escolar e Teorias Críticas da Educação Física brasileira. Ainda temos a professora Lílian Aparecida Ferreira, docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, que realizou seu doutorado no ano de 2005 pela Universidade Federal de São Carlos e, atualmente, tem pesquisado as Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos através de seu grupo de pesquisa (NEPATEC), cadastrado junto ao CNPq e certificado pela Unesp, juntamente com o professor Glauco Nunes Souto Ramos, que realizou seu doutoramento na UNICAMP no ano de 2002, e, atualmente é docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Estes professores tematizaram suas teses, ou demais estudos e pesquisas recentes com base no conhecimento praxiológico. No ano de 2003, foi publicada uma obra organizada pelo professor José Ricardo da Silva Ramos, com o título “Praxiologia Motriz no Brasil”, que visou a apresentar os principais trabalhos produzidos na área. No ano de 2008, o professor João Francisco Magno Ribas publicou uma coletânea de textos de professores espanhóis, franceses e brasileiros, com o título “Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da Praxiologia Motriz” que teve como propósito resgatar as discussões no âmbito nacional sobre a Praxiologia Motriz e sua fundamentação teórica, além de contribuir com um arcabouço teórico-prático através da apresentação dos diferentes capítulos que abordam temáticas tais como, esportes (ginástica artística e rítmica, MotoCross, natação), práticas em meio à natureza, práticas introjetivas, entre outros.

Mais recentemente, o professor Pierre Normando Gomes da Silva, da UFPB, no ano de 2011, publicou uma obra, baseada em sua tese de doutorado com o título “O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade”, publicada na mesma instituição e que apresenta fundamentos da semiótica, uma das bases teóricas que sustenta a Praxiologia Motriz de Parlebas.

Diante desse breve percurso apresentado, primeiramente de Parlebas, e por conseguinte, de alguns pesquisadores europeus e brasileiros com relação ao estudo da Praxiologia Motriz, e ainda, após o estudo sistemático da Obra de Parlebas, pude perceber que ficam evidentes, alguns pontos teóricos e de orientação temática que estão presentes na elaboração da Praxiologia Motriz. Me aventurei a explicar que Pierre Parlebas coloca quatro eixos norteadores de interesse na constituição da Praxiologia Motriz: a) modelagem matemática do jogo e do esporte; b) uma análise das ações estruturais e motrizes sob um fundo lingüístico; c) a elaboração de um quadro conceitual próprio e rigoroso e d) um trabalho de pesquisa experimental sobre a lógica interna dos jogos e esportes e demais Manifestações da Cultura de Movimento.

A seguir serão apresentados os conceitos chave que sustentam a pertinência da Praxiologia Motriz no debate teórico da Educação Física, bem como, de minhas considerações sobre a necessidade de utilização desses conhecimentos no fazer pedagógico o professor de Educação Física.

4.3. 3º Movimento – Elementos da Praxiologia Motriz – Conceitos Chave

Quando falamos das atividades físicas, esportivas, jogos, danças ou lutas, entre outros, sempre recorremos a fatos e a elementos particulares de cada uma destas manifestações que lhes atribuem um sentido. Estes elementos configuram o conhecimento essencial que traduz e que diferencia um jogo tradicional de uma luta, ou um esporte de uma dança. Este conhecimento essencial que nos permite compreender, diferenciar e comparar uma atividade de um jogo, uma dança de um esporte, é conhecido como regras, ou regulamento.

Como já foi mencionado anteriormente, a Praxiologia Motriz emerge em meio à corrente Psicomotriz de Jean Le Boulch. Parlebas publica neste momento seu primeiro artigo denominado “L’education physique em miettes (1967). Revolucionaria a concepção de Educação Física na França apresentando um conceito inédito até aquele momento. Trata-se do conceito de Sociomotricidade. Vejamos o que nos apresenta Parlebas a esse respeito,

Campo e características das práticas correspondentes às situações sociomotrizas. O ponto fundamental destas situações é a presença de uma interação motriz, implicada necessariamente na realização da tarefa projetada (esportes de combate, esgrima, tênis, todos os jogos desportivos coletivos, construção de cabanas em equipe, numerosas atividades coletivas...). Esta interação, característica distintiva que contrapõe sociomotricidade e psicomotricidade realça o caráter central da relação que a pessoa que atua mantém com os demais interventores, é um dos critérios principais da classificação do conjunto de situações motrizas. (PARLEBAS, 2001, p. 427 – tradução nossa).

A diferença entre Psicomotricidade e Sociomotricidade é fundamental para compreendermos a pertinência e a exclusividade da Praxiologia Motriz. Através da apresentação deste conceito, Parlebas vai nos mostrar que as condutas motrizas dos sujeitos que se desenrolam no seio das atividades físicas, jogos e esportes, respectivamente são de natureza distinta. O tipo de interação motriz gera uma referência sócio-motriz muito distinta, da qual as atividades psicomotrizas não contemplam com tanta riqueza. O sistema de comunicação inerente às atividades sociomotrizas modifica as ações motrizas dos sujeitos, pois neste âmbito, o sujeito que atua em determinado jogo ou esporte necessita recorrer a outros centros de percepção, identificação, significação e decisão motrizas. Todo o contexto de jogo se modifica por conta da incerteza, causada pelas diferentes condutas motrizas dos demais jogadores que nesta perspectiva de análise, interferem diretamente na leitura das informações e na operacionalização dos comportamentos motrizas de cada sujeito envolvido, que deve a todo momento adaptar-se a este emaranhado de informações e interações oriundas do contexto de jogo. As inúmeras situações oriundas das mais diferentes informações e dos distintos tipos de relações comunicativas, sócio afetivas, de enfrentamento, de adaptação,

percepção, decisão e ação motriz consciente, que se estabelecem na dinâmica de funcionamento destas atividades, proporcionam um amplo laboratório de aprendizagens significativas tanto à motricidade, quanto à interação social dos sujeitos. A **figura 1.**, abaixo ilustra o caminho teórico traçado por Parlebas.

Conceito Chave – Sociomotricidade

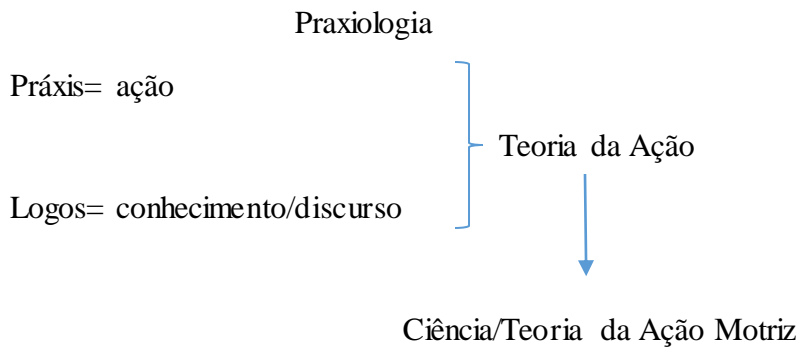


Figura 1. Compreendendo a Praxiologia Motriz

Fonte: Elaboração Própria.

A Praxiologia Motriz fornece um corpo teórico que permite que se façam análises, interpretações e descrições minuciosas das ações motrizes oriundas do contexto dos jogos e esportes, uma vez que consideremos suas ferramentas de análise, bem como, seus critérios de classificação. Quando tratamos de jogos e esportes como manifestações da Cultura de Movimento, estamos considerando as formas (modelos) de como se joga o jogo, ou esporte, pautando-nos nos conhecimentos sociais pré-estabelecidos na sua estrutura de funcionamento, e, que são a chave para interpretar e compreender sua lógica interna.

As regras ou regulamento permitem aos sujeitos estabelecer uma espécie de contrato lúdico, ou seja, um tipo de acordo social no qual os envolvidos deverão submeter-se com a finalidade de que todos tenham condições de jogar, comunicar-se e, de certa forma, conviver entre si, colaborando ou opondo-se respeitando as “leis” deste determinado contrato. Para entender melhor sobre a pertinência do termo contrato lúdico, busquei esclarecimento através das palavras de Parlebas, que nos diz,

Acordo explícito ou tácito que vincula a um jogo aos participantes o mesmo, fixando ou modificando seu sistema de regras. Ao adotar um sistema concreto de obrigações, o contrato ludomotor define o âmbito de ação em que os participantes poderão e deverão mover-se. O contrato lúdico é o pacto de fundação de uma micro sociedade, certamente provisional, intermitente e restringida, mas que não por isto deixam de levar-se a cabo ações repletas de complexidade de acordo como uma lei livremente acertada. Se cada indivíduo jogasse com independência dos demais, sem que uma convenção prévia tivesse imposto um projeto comum e interesses compartilhados,

ninguém obteria proveito algum. Finalmente, é a lei comum, que impõe certas obrigações livremente acertadas, o que faz possível que todos se beneficiem. Por esta razão, se pode interpretar o contrato lúdico como um modelo reduzido de contrato social no sentido em que o entendia Jean-Jacques Rousseau. (PARLEBAS, 2001, p. 94-95 – tradução nossa).

Dessa forma, as ações motrizes que emergem dos sujeitos a partir do cumprimento deste contrato lúdico pré-estabelecido podem ser interpretadas, compreendidas, analisadas e comparadas através de procedimentos científicos. A Praxiologia Motriz contribui para isso com ferramentas de análise que permitem ao professor de Educação Física estudar, analisar e compreender melhor o universo de conhecimentos que tangem os jogos e esportes, fornecendo-lhe subsídios que lhe possam auxiliar na classificação, seleção, elaboração e organização didático-metodológica destas práticas corporais, e ainda, auxiliar no trato pedagógico destes conhecimentos nas inúmeras situações de aprendizagem das ações motrizes de seus alunos, que lhe forem possíveis e passíveis no contexto da sala de aula. A Ação Motriz é um conceito muito amplo que permite analisar todas as formas de Atividade Física sejam estas individuais ou coletivas e segundo todos os modelos possíveis (PARLEBAS, 2001).

De acordo com Parlebas (2003), levar em consideração as possibilidades de o praticante ajustar-se às condições objetivas próprias de cada modalidade ou jogo motriz, não exclui a possibilidade de se pensar o sujeito que joga, pois toda ação motriz que se analisa praxiologicamente está regida por uma intenção e com as diferentes relações que se estabelecem entre os demais sujeitos, o contexto e as interações que emergem das situações decorrentes destas práticas.

Diante disso, os princípios epistemológicos sobre os que se assenta a Praxiologia Motriz se fundamentam na consideração de que todo jogo esportivo constitui um sistema praxiológico (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2003). Constituir-se em sistema implica entender que a realidade se forma de maneira complexa e interativa, e que só adquire sentido quando funciona como totalidade. Todo sistema está constituído por um determinado número de componentes que estão interagindo entre eles.

A partir dos pressupostos teóricos da Praxiologia Motriz considera-se uma ação motriz sempre que ela estiver impregnada de uma intencionalidade motriz, como portadora de significado e função praxica. Tal análise perpassa a compreensão desta função praxica em relação ao tipo de tarefa motriz em que o sujeito está sendo avaliado. Considerei pertinente esclarecer aqui estes dois conceitos fundamentais da Praxiologia Motriz. Com relação à função praxica, ela pode ser definida como “organização das condutas motrizes cuja aplicação

conduz a realização de uma tarefa motriz”. (PARLEBAS, 2001, p. 233 – *tradução nossa*). De acordo com o autor, esta função se manifesta durante a realização de uma tarefa motriz definida e pode ser compreendida como uma atuação (agir) motriz portadora de significado, através da elaboração consciente do plano motriz do que fazer?, e do como fazer?, questões intrínsecas às práticas esportivas, por exemplo.

O conceito de tarefa motriz pode ser compreendido como “conjunto objetivamente organizado de condições materiais e de obrigações que define um objetivo cuja realização requer a intervenção das condutas motrizes de um ou mais participantes”. (PARLEBAS, 2001, p. 441 – *tradução nossa*). Frente a essas considerações, as condições objetivas que regulam as ações, comportamentos e condutas dos sujeitos na tarefa motriz, estão referenciadas em regras pré-determinadas, que correspondem a um regulamento interno, que dá origem e sentido a tal tarefa motriz. Exemplo disso são as práticas esportivas institucionalizadas.

Sobre a questão do regulamento interno presente nos esportes de cooperação-oposição, compreendo que no interior dessas práticas esportivas institucionalizadas, existe uma organização funcional muito semelhante, que exige dos praticantes, uma adequação a este regulamento. A forma de participação dos sujeitos nestas modalidades já indica características importantes, já que nos esportes de cooperação-oposição, a participação é caracterizada como simultânea. O espaço de jogo é comum entre companheiros e adversários. As relações de cooperação e oposição são demandadas a todo o momento. As situações de comunicação e contracomunicação motriz interferem diretamente nas ações motrizes dos participantes, de maneira que os mesmos devem adaptar-se a todo o momento. A rede comunicativa que se estabelece, também colabora para a constituição da rede de Rol (Papel) e Sub-Rol (sub-papéis) motrizes que está diretamente vinculada com a organização interna dessas modalidades esportivas. O processo de tomada de decisão, através da leitura sucessiva das informações dos companheiros e adversários suscita uma constante adaptação às inúmeras situações de jogo. Desenvolverei melhor cada um destes conceitos mais adiante.

O que foi exposto acima, caracteriza elementos fundamentais para que possamos estudar e compreender melhor a questão da Lógica Interna, conceito chave da Praxiologia Motriz que apresento neste momento. Compreender a lógica interna que rege as ações motrizes no jogo requer uma observação de cunho empírica. As relações de cooperação e oposição que ocorrem no interior de um jogo ou esporte podem ser descritas e

interpretadas cientificamente, desde que, para isso, se tenha uma boa compreensão do que se trata um sistema praxiológico. A esse respeito,

Cada sistema praxiológico possui sua própria ordem, de uma estrutura peculiar da que se deriva uma coerência interna, uma lógica a partir do qual todas as ações do jogo adquirem sentido. A lógica interna de todo o jogo, esporte ou determinada situação motriz, transforma-se assim, em uma pré-condição práxica, ou seja, uma condição de tal natureza que sem elas o jogo não acontece. Não se configura como tal, visto que, para que a sequência de ações comece a desencadear-se de uma determinada forma, é importante estabelecer previamente estas condições. (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGÚÉS, 2003, p. 46 – tradução nossa).

Sendo assim, a lógica interna pode ser o ponto de partida, pois é ela que norteia as ações motrizes dos jogadores, em uma determinada situação motriz. Explico e classifico o termo “situação motriz mais adiante. A Lógica Interna é o elemento fundamental para compreender o significado e importância da Praxiologia Motriz. Trata-se do “documento de identidade” de todo jogo, esporte, ou determinada prática corporal considerada na qual se reúne suas características pertinentes mais importantes. Todo jogo, todo esporte podem ser analisados segundo seus elementos de lógica interna. Também é importante interpretar as diferentes experiências motrizes que este sujeito traz consigo. Frente a isso,

Cada um de nós ostenta um modo peculiar de manifestar-se motrizmente, produto de nossa história pessoal, de modo singular, como fomos introduzindo informações em nossa dotação genética. Assim, cada um expressa-se mediante uma determinada conduta motriz, pois quando fazemos uso de nossa motricidade estamos mostrando também boa parte de nossa forma de ser, de nossa personalidade. (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGÚÉS, 2003, p. 48 – tradução nossa).

Para compreender melhor o termo “conduta motriz” citado acima, busquei apoio nas palavras de Parlebas que a denomina como,

A organização significativa das ações e reações de uma pessoa que atua a relevância de cuja expressão é de natureza motriz. Uma conduta motriz só pode ser observada indiretamente; se manifesta mediante a um comportamento motor cujos dados observáveis estão repletos de sentido, e que é vivenciado de forma consciente ou inconsciente pela pessoa que atua. Por exemplo, quando se filma um jogador de voleibol, se gravam suas imobilizações, seus atos de deslocamento, de salto e ataque da bola, em suma, seus comportamentos motores; se fala de conduta motriz quando se tenta captar, junto com essas manifestações objetivas, o significado da vivência que estão associadas diretamente: intenção, percepção, imagem mental, projeto, motivação, desejo, frustração... De fato, a conduta motriz não se pode reduzir nem a uma sequência de manifestações observáveis, nem a uma pura consciência desligada da realidade. Responde a totalidade de pessoa que atua, a síntese unitária da ação significativa ou, se, se preferir, do significado da ação. Esta dupla perspectiva que combina o ponto de vista da observação externa (o comportamento observável) e a do significado interno (a vivência corporal: percepção, imagem mental, antecipação, emoção...) permite ao conceito de conduta motriz desempenhar um papel crucial na Educação Física. (PARLEBAS, 2001, p. 85 – tradução nossa).

Esta gama de possibilidades de refletir sobre a conduta motriz dentro das Práticas Corporais da Cultura de Movimento nos permite enxergar na Praxiologia Motriz, uma possibilidade emergente de pesquisa/intervenção dentro do contexto da Educação Física Escolar no que tange o ensino do conteúdo Esporte. De acordo com Parlebas (2003), levar em consideração as possibilidades de o praticante ajustar-se às condições objetivas próprias de cada modalidade ou jogo motriz, não exclui a possibilidade de se pensar o sujeito que joga, pois toda ação motriz que se analisa praxiologicamente está regida por uma intenção e com as diferentes relações que se estabelecem entre os demais sujeitos, o contexto e as interações que emergem das situações decorrentes destas práticas.

Entendo a Praxiologia Motriz como uma base científica para estudar e descrever a lógica interna dos jogos e esportes, no contexto das aulas de Educação Física, valendo-se de tal compreensão no que tange às propriedades de cada sistema praxiológico, considero que,

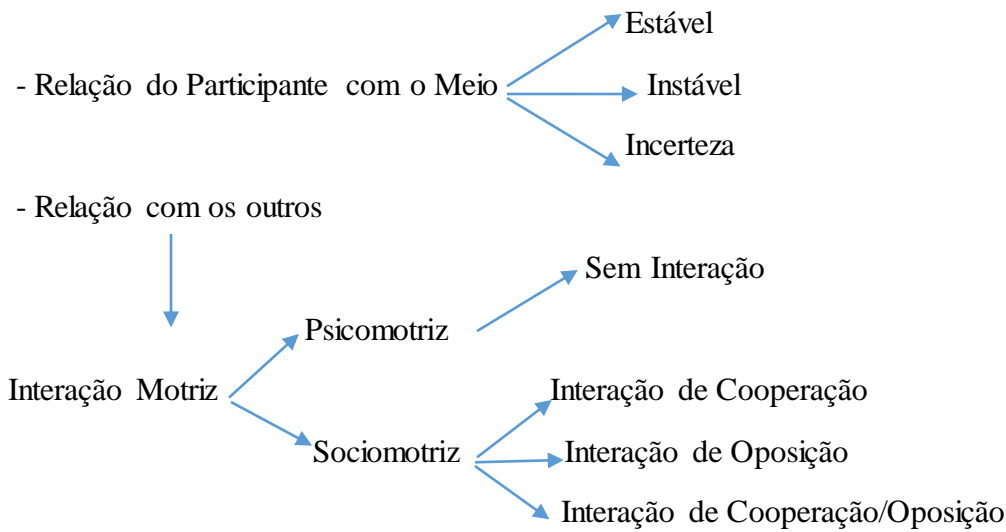
A praxiologia motriz centra sua atenção disciplinar no estudo científico das ações motrizes, que representam as propriedades emergentes dos sistemas praxiológicos e surgem como consequência de que esses sistemas estão dotados de uma determinada estrutura, ou seja, possuem uma ordem estabelecida. Por isto, a ação motriz constitui a unidade básica da análise da praxiologia, visto que isto é a manifestação de todo um sistema operante suscetível de ser estudado a partir de constantes estruturais. (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGUÉS, 2008, p. 68 – tradução nossa).

De acordo com as concepções destes autores, a Praxiologia oferece instrumentos para que se possa estudar e classificar as atividades, jogos e/ou modalidades esportivas, através de critérios claros e bem específicos. Segundo Lagardera Otero e Lavega Burgués (2008), podemos referir a estas estruturas, classificá-las, estudá-las ou combiná-las, sem a necessidade de mencionar concretamente um determinado jogador. Dessa forma, este é o sentido epistemológico da Praxiologia Motriz.

Sistema CAI

O Sistema da classificação CAI visa a compreender e caracterizar as diferentes práticas corporais em detrimento de dois desdobramentos: a presença dos atores ou protagonistas do jogo (companheiros e/ou adversários), e a relação com o ambiente dessas práticas, mais especificamente tratando da incerteza provocada pela presença de estabilidade ou instabilidade ambiental.

A **figura 2.**, procura sintetizar esses critérios.



Determinantes de uma Situação Motriz

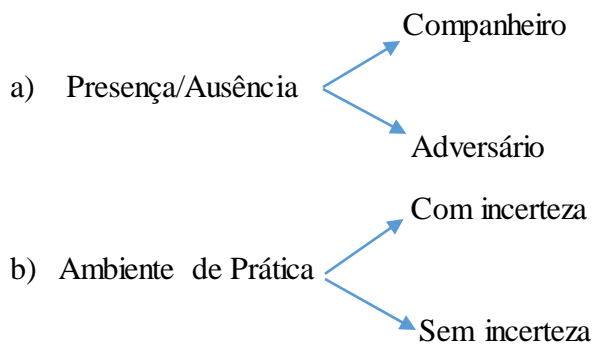


Figura 2. Critérios de Estruturação do Estudo Praxiológico

Fonte: Elaboração Própria.

Diante disso, através dos critérios ilustrados na figura 2., podemos classificar qualquer situação motriz. De acordo com Lavega Burgués (2008), a combinação binária de tais critérios, nos permite ampliar essa classificação em oito categorias distintas, em que podemos visualizar a estrutura motriz de qualquer jogo ou esporte. Dentro de cada categoria ainda são possíveis algumas subdivisões. Estas categorias resultam da combinação binária de **C**: comunicação motriz (companheiro); **A**: contracomunicação motriz (adversário); e **I**: incerteza que precede do entorno físico. Para melhor visualização de cada categoria, nos baseamos em Lavega Burgués (2008), que nos apresenta a representação abreviada de cada uma delas pelas iniciais dos critérios. A categoria que apresenta ausência de todos os elementos está representada pelo símbolo (⊙).

⊙ Esta categoria corresponde às práticas psicomotrizes, que são caracterizadas pela ausência de companheiro e adversário (comunicação e contracomunicação motriz), assim

como a ausência de incerteza procedente do meio físico. Ex: corridas de velocidade, provas de natação individual (100 e 200 m Crawl), competição de ginástica artística individual;

I: nesta categoria também se evidenciam as práticas psicomotrizes, nas quais os participantes atuam de forma individual, sem a presença de companheiro ou adversário (ausência de comunicação e contracomunicação motriz). O critério aqui fica por conta da presença de incerteza em relação ao meio em que se pratica a atividade, sendo que o ambiente apresenta instabilidade ambiental e interfere na ação do sujeito. São atividades realizadas individualmente na natureza, como por exemplo, o surf, canoagem em corredeiras, mergulho, entre outros.

A: esta categoria refere-se às práticas sociomotrizes sem a interação com companheiro (ausência de comunicação motriz), porém com a interação com o adversário (presença de contracomunicação motriz) realizadas num meio estável. A oposição caracteriza-se pelo contato corporal (ex: judô, Karatê, entre outros), ou perante um objeto externo (ex: tênis, peteca, esgrima).

AI: nesta categoria refere-se a práticas sociomotrizes em que há interação com adversários (presença de contracomunicação motriz) e ainda, há incerteza no ambiente em que ocorrem essas práticas. São exemplos dessa categoria: regata vela individual, corrida de orientação, trekking individual, entre outros.

C: nesta categoria visualizamos as práticas sociomotrizes em que há interações de cooperação (presença de comunicação motriz) e que são práticas em um meio estável. São exemplos: remo de equipe, patinação em dupla, acrobacias circenses em grupo (exercícios de base e volante);

CI: nesta categoria temos as práticas sociomotrizes em que há interação de cooperação (presença de comunicação motriz), mas que se realizam num ambiente instável. São exemplos: voo em balão, alpinismo em equipe, corridas de aventura por equipes.

CA: nesta categoria temos as práticas sociomotrizes em que há interação motriz de cooperação e oposição (presença de comunicação e contracomunicação motriz), e que são realizadas num ambiente estável. São exemplos: o basquetebol, o handebol, o futsal, entre outros.

CAI: nesta categoria podemos identificar as práticas sociomotrizes nas quais há interação de cooperação e oposição (presença de comunicação e contracomunicação motriz),

mas que são praticadas em ambientes com instabilidade ambiental. São exemplos: regatas com tripulação, corrida cross country por equipes, corridas de bicicleta por equipes.

Diante do exposto, podemos identificar que a classificação através do sistema CAI nos permite fazer uma subdivisão em duas categorias psicomotrizas e seis categorias sócio motrizas. Essa subdivisão nos ajuda a interpretar e a organizar as práticas corporais de acordo com os critérios pré-estabelecidos de forma ordenada e mais clara.

Os Universais Ludomotores

Os Universais Ludomotores caracterizam os elementos idênticos que podem ser observados, analisados e comparados em todo e qualquer jogo desportivo. Basicamente os jogos desportivos são pré-orientados por uma lógica interna que se descreve em sistemas de ação e de interação. De acordo com Parlebas (2001), os sistemas de ação e de interação se apoiam em aspectos verificáveis, tais como as regras dos jogos, os comportamentos motrizes desenvolvidos na prática, entre outros. Aprofundando um pouco esta análise, o procedimento metodológico que segue Parlebas, propõe de identificar os Universais dos Jogos Desportivos, que dizer, elencar os modelos que estão sempre presentes de maneira subjacente e que manifestam a dinâmica de funcionamento ludomotriz. Estes modelos seriam identificados, analisados, mensurados, em todos os jogos desportivos, constituindo assim um núcleo rico de conhecimentos específicos e que podem ser comparados ao “coração dos jogos desportivos”, pois contém as informações vitais para seu estudo aprofundado.

Para entender melhor sobre este instrumento de análise praxiológica torna-se necessário recorrer aos conceitos de semiologia e semiomotricidade. A semiologia é definida como “ciência dos sistemas de signos e dos códigos de comunicação correspondentes”. (PARLEBAS, 2001, p. 405 – *tradução nossa*). Segundo o autor, uma semiologia da motricidade se torna necessária aos investigadores que querem aprofundar os estudos sobre os registros simbólicos da ação motriz. Dessa forma, o estudo da semiologia motriz poderia indiretamente enriquecer as discussões da psicologia infantil e da pedagogia.

A semiomotricidade ou semiotricidade pode ser definida como “natureza e campo das situações motrizes consideradas desde o ponto de vista da aplicação de sistemas de signos associados diretamente a conduta motriz dos participantes”. (PARLEBAS, 2001, p. 406 – *tradução nossa*). Diante disso, se faz necessário refletir que a orientação didático-pedagógica

com viés semiotriz para as atividades corporais rompe diretamente com uma visão tradicional e mecanicista de interpretação destas práticas, pois compreende que a relação com o meio e com os protagonistas está na centralidade da ação motriz.

Diante disso,

A semiomotricidade para Parlebas é a metalinguagem da ação motriz. Para o autor é pertinente falar de uma linguagem científica que possui conceitos, objetos de estudo, definições próprias e uma rigorosa metodologia de análise, constituindo assim um saber que descreve seu próprio campo de ação...Não é mais um sujeito com seus signos isolados, mas este em permanente interação. É a semântica das condutas motrizes, na qual se procura mostrar que a descrição sígnica do corpo não depende somente da vontade dos sujeitos que se movem, pois ela também cumpre uma necessidade imposta pelas próprias variáveis contextuais como: os objetos em jogo, adversários, parceiros, espaços e fases motrizes. Tudo isso regulado por uma rede de comunicação motriz, manifestada no interior de uma rede de interações, projetos e antecipações interpretada pontualmente pelos signos práxicos subentendidos e expostos dentro de uma situação específica. (RAMOS, 2000, p. 126).

Os signos práxicos podem ser observados em uma determinada situação semiotriz que irá nos submeter a um questionamento sobre as possibilidades que estão presentes na situação e que permitem aos sujeitos se comunicarem de forma intragrupal, ou se contra-comunicarem de forma intergrupala, gerando assim o que já apresentamos anteriormente que são as interações de cooperação e oposição.

Com relação à atividade semiótica,

Este deciframento de signos comportamentais suscita uma atividade semiótica que exige observar a informação correta e dar-lhe um significado de ação pertinente. Há em tudo isso um elemento cognitivo que solicita a intervenção da inteligência motriz: esta semiótica da motricidade também chamada de semiotricidade conduz o jogador a descodificar, ainda que também a codificar os signos de ação. Estes signos de ação ou praxemas tem como significante o comportamento observável, e por significado o projeto tático suposto do praticante. As estratégias dos jogadores convidam a “travestir” (grifo do autor) seu comportamento e a provocar desinformação, especialmente no caso de enganar o adversário. Muito freqüentemente, os praxemas são descodificados em um segundo ou terceiro grau: mais que informações, são interpretações de informação, é dizer, metainformações que é necessário construir. (PARLEBAS, 2003, p. 6 – tradução nossa).

Perante estas considerações, os universais precisam ser compreendidos para além de simples regras formais de organização dos jogos e esportes. Temos que observar o conceito, bem como, considerar as bases da linguística e da antropologia nas quais Parlebas se baseou para estabelecer seu próprio conceito de universais.

Diante disso, podemos definir os universais como “modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento de todo jogo desportivo e que contém sua lógica interna”. (PARLEBAS, 2001, p. 463 – tradução nossa). São observados e identificados

em qualquer jogo/esporte e constituem sua dinâmica de funcionamento. Da linguística, Parlebas (2001), valeu-se de que por universais é possível entender “aquelas características/funções que são compreendidos em comum por todas as línguas naturais” (p. 463). Da antropologia, os universais se entendem como “os comportamentos efetuados e percebidos de forma idêntica por todos os habitantes do planeta, seja qual for à cultura que pertençam”. (PARLEBAS, 2001, p. 464 – tradução nossa).

Parlebas (1988; 2001), se valeu de que todos os jogos esportivos são pré-orientados por uma lógica interna que se “escreve” em sistemas de ação e de interação. “Se escreve” aqui deve ser compreendido como uma possibilidade de que, a partir dos universais propostos pelo conhecimento praxiológico, é possível desvelar o que Parlebas (2001) denominou de gramática de jogo, ou seja, a linguagem, gestos, condutas motrizes, decisões e ações motrizes, percepção e antecipação motrizes, que estão inerentes a todo e qualquer jogo desportivo. Esta é, por assim dizer, sob nosso limite de compreensão, a tese principal que defende Parlebas (1987; 1988; 2001), da qual me identifiquei.

De acordo com Ramos (2000), Pierre Parlebas criou uma ciência própria para pesquisar e estudar diferentes questões que emanam das condutas motrizes decorrentes da estrutura funcional dos jogos e esportes. Utiliza para isso, princípios universais que corroboram para responder a estas questões que tangem uma análise detalhada do sujeito em suas formas sógnicas e comunicativas encontradas em diferentes situações motrizes como um jogo, uma luta, uma dança, entre outros.

Esta ferramenta de análise praxiológica se consolida por corresponder a conceitos e conhecimentos operantes que podem ser utilizados e observados em todo e qualquer jogo desportivo. Para tal, utilizaremos os níveis de interpretações praxiológicas propostos por Parlebas (1988), e sistematizados a partir da lógica estrutural de uma situação motriz,

[Rede de comunicações motrizes] (análise das interações cooperativas ou opositoras); [A rede de interação de marca] (análise do êxito ou fracasso dos sujeitos envolvidos numa situação motriz); [Sistema de pontuação] (análise de um código decifrável ou forma de resultados motrizes); [Rede de papéis] (análise de um status motriz traduzido pelas relações do sujeito com objetos, espaço e setores de ação numa determinada situação motriz); [Rede de subpapéis] (análise de uma ação mínima que tenha significado para quem observa o sujeito em interação motriz); [Código gestêmico] (análise dos efeitos dos gestos, das verbalizações, dos sinais produzidos por um sujeito em movimento); [Código praxêmico] (análise da ação comportamental do sujeito que interage com o mundo dos objetos e com outros). (RAMOS 2000, p. 126).

O professor Hernández-Moreno (2000) considera as “regras” como um Universal pertinente e primordial que deve ser levado em conta na análise da estrutura de funcionamento de todo jogo desportivo. Porém, ao analisar as considerações de Parlebas

(1988), faço a seguinte observação: as regras e/ou regulamento constituem a “Coluna Vertebral” dos Universais e que sustenta a pertinência do conceito de lógica interna, ou seja, conhecer a lógica interna de uma prática corporal, jogo ou esporte, perpassa por conhecer profundamente suas regras. Desta forma, as regras constituem-se no alicerce que serve de suporte para basear o estudo aprofundado da lógica interna de todo e qualquer jogo desportivo.

Os sete (7) níveis de interpretação praxiológica de Parlebas (1988), juntos, constroem a gramática de jogo, ou seja, a semântica motriz que analisa em profundidade os significados do sujeito em interação quando este se encontra jogando numa determinada situação motriz. Esta análise observacional não está restrita apenas sobre os comportamentos objetivos dos alunos na perspectiva de cumprimento de uma tarefa concreta, ou seja, a função praxica, mas também sobre as interações de cooperação e oposição, as decisões do que fazer frente a essas interações, as antecipações ao adversário mediante a leitura de jogo, aos gestemas e praxemas oriundos da lógica interna das situações motrizes, entre outros. Enfim, todo o conjunto de unidades motrizes que estão organizadas sistematicamente num determinado contexto e que juntas formam um todo (jogo desportivo).

O Princípio da Interação Motriz

Para que fosse possível compreender o sistema de comunicação constante nos jogos desportivos, foi necessário entender que outro aspecto relevante da Teoria da Ação Motriz constitui-se num dos critérios mais importantes apresentados por Parlebas. Trata-se das diferentes “interações motrizes” que emergem da lógica interna dessas práticas. Sendo assim, “Existe uma interação motriz quando, durante a realização de uma tarefa motriz, o comportamento motor de um indivíduo influencia de maneira observável no de outro, ou, vários e/ou, dos demais participantes”. (PARLEBAS, 2001, p. 269 – tradução nossa).

Para entender melhor o conceito de interação motriz dentre as diferentes práticas corporais, torna-se necessário trazer à tona a questão dos tipos de situações motrizes que demandam as relações de comunicação no interior dos jogos/esportes. Situação motriz é definida como “conjunto de elementos objetivos e subjetivos que caracterizam a ação motriz de uma ou mais pessoas que, em um meio físico determinado, realizam uma tarefa motriz”. (PARLEBAS, 2001, p. 423- tradução nossa). Ao falar de situação motriz, Parlebas (2001), compreendeu que existem diferentes formas de interagir nas tarefas/jogos/esportes em virtude que, cada uma delas apresenta uma especificidade. Diante disso, classificou essas práticas em dois grupos distintos que caracterizam as Grandes Situações Motrizes. Parlebas identificou as

Situações Psicomotrizes e Sociomotrizes. A primeira, não requer a demanda de interações motrizes essenciais, ou seja, o sujeito atua sem a interferência de outros. A segunda requer a realização de interações motrizes essenciais, ou seja, o sujeito atua em cooperação ou oposição com outros, ou, como será visto a seguir, há presença de comunicações práticas.

As diferentes interações motrizes presentes no interior dos jogos desportivos (interação de cooperação, de oposição, ou de cooperação/oposição) nos permitiram compreender que através da lógica interna podemos estabelecer as relações existentes neste contexto. Na interação de cooperação, é possível destacar a relação direta de colaboração mútua entre os participantes na atividade. Na interação de oposição, é possível destacar a relação direta de enfrentamento e/ou disputa, em que as ações individuais ou coletivas dos sujeitos visam superar o(s) adversário(s) e vice-versa. Por fim, na interação de cooperação/oposição, é possível compreender que todas as ações realizadas pelos sujeitos no espaço de jogo contarão com uma colaboração mútua entre os colegas de equipe para marcar o ponto, ou evitar que o adversário o faça. Do mesmo modo, a equipe adversária se portará com objetivos contrários, buscando superar as ações dos oponentes, visando superá-los constantemente.

A partir da descrição das interações motrizes presentes nas diferentes manifestações da Cultura de Movimento, e, por consequência, das relações que se estabelecem no interior dessas práticas, nos sentimos mais confortáveis para voltar ao assunto da comunicação que tange o seio dos jogos/esportes. Diante disso, Parlebas identificou um sistema de comunicação que nos auxilia a compreender como ocorrem as ações motrizes no interior dos jogos/esportes.

A Presença de Comunicação nas Situações Motrizes

A comunicação prática de interação motriz essencial nos ajudou a distinguir as situações motrizes e a forma de comunicação existente em cada uma destas. Sendo assim,

A comunicação prática compreende duas grandes categorias, por um lado a comunicação prática direta, que desempenha um papel fundamental (comunicação e contracomunicação motrizes), e por outro, a comunicação prática indireta, subordinada à anterior e que a orienta, facilita e prepara (produção de gestemas e praxemas). (PARLEBAS, 2001, p. 82 – tradução nossa).

Diante disso, o comportamento de um sujeito que atua em uma situação de comunicação motriz só tem sentido a partir das relações que estabelece e mantém com companheiros e/ou adversários. O conceito de comunicação prática agrega outros termos que são necessários para que possamos adentrar ainda mais na compreensão do sistema de

comunicação presente no contexto dos jogos/esportes. Primeiramente vamos conceituar e classificar a comunicação prática direta, que por sua vez apresenta a demanda dos conceitos de comunicação e contracomunicação motriz. Em seguida, vamos conceituar e classificar a comunicação prática indireta, que nos remete a compreender os conceitos de gestemas e praxemas.

A comunicação prática direta pode ser compreendida pelo seu caráter sócio motor em uma determinada situação motriz correspondente, o que nos proporcionou entender que esta comunicação admite duas modalidades possíveis: a comunicação motriz e a contracomunicação motriz. (PARLEBAS, 2001). Diante disso, ainda é possível subdividir estas duas modalidades de comunicação em três tipos de situações sócio motrizes:

- a) Situações que só demandam a comunicação motriz (entre companheiros): assistências ou apoios na ginástica (acrobacias), ajuda numa cordada de alpinismo, entre outros;
- b) Situações que só demandam a exigência da contracomunicação (entre adversários): um golpe no boxe, uma defesa no Karatê, uma chave de braços no judô, entre outros;
- c) Situações que requerem, ao mesmo tempo, comunicação e contracomunicação motriz (fazendo interagir companheiros e adversários): passes e assistências no basquetebol, lançamentos e finalizações no futebol, toques de libertação no let's-cola (jogo tradicional);

A comunicação prática indireta compreende as diferentes formas de condutas motrizes significativas no contexto das situações sócio motrizes. Frente a isso, Parlebas (2001), diferencia essas condutas motrizes em gestemas e praxemas.

A comunicação gestêmica abrange o que podemos identificar como posturas, gestos, mímicas, entre outros. Todos estes são compreendidos como gestemas. De acordo com Soares (et al 2012, p. 161) “o gestema é a comunicação entre companheiros da mesma equipe por meio de gestos codificados (movimentação dos braços, mãos e olhares) com o fim de transmitir uma indicação de ordem tática ou relacional”. Ou seja, são comportamentos observáveis entre companheiros e suscitam uma relação de colaboração para enfrentar uma determinada situação de jogo.

A comunicação praxêmica é ainda mais enfática na relação com os companheiros de equipe, no que se refere a ações táticas significativas, tais como desmarcação com criação de linha de passe, solicitar a bola, deslocamentos em velocidade do atacante sem posse de bola

que objetivam abrir espaços livres no campo visual do atacante com posse de bola como, por exemplo, (deslocamentos em “V” ou em “L” no basquetebol). Os praxemas ainda podem suscitar uma relação de oposição quando objetivam enganar os adversários como podemos observar nas fintas de arremesso no handebol, nas fintas corporais bem sucedidas em que o atacante em posse de bola enfrenta a situação de 1X1 (futebol, handebol, basquetebol, por exemplo), nas combinações táticas de bloqueio e defesa no voleibol de praia, entre outros.

A metacomunicação motriz exige um nível ainda mais apurado de condutas motrizes. Pode ser definida como “significado a um segundo nível de interpretação – de tipo tático, afetivo ou referencial -, incluído numa comunicação práxica cujo primeiro sentido se refere à realização imediata e pontual de um ato contínuo”. (PARLEBAS, 2001, p. 326 – tradução nossa). Pode ser mais bem compreendida, por exemplo, quando observamos um bloqueio dinâmico no basquetebol ou handebol. O jogador conhecido como pivô realiza um bloqueio corporal impedindo um determinado defensor de deslocar-se num determinado espaço de jogo de forma momentânea. O jogador atacante em posse de bola percebe esta ação do jogador pivô e desloca-se procurando ocupar o espaço livre momentâneo e conseqüentemente, o desequilíbrio defensivo da equipe adversária. Neste mesmo instante, o jogador pivô, observando a ação de seu companheiro (atacante com posse de bola), posiciona-se rapidamente em direção à meta adversária para receber uma assistência e finalizar com mais possibilidades de êxito. A este tipo de situação motriz, na qual demanda uma interação comunicativa intensa entre companheiros e adversários (comunicação e contra comunicação), em nível de grande complexidade de ações técnico-táticas de grupo, chamamos de combinações táticas, nas quais, a metacomunicação é extremamente demandada.

É importante ressaltar que a comunicação motriz não se caracteriza apenas por uma transmissão de informação, mas, por uma interação motriz produzindo um comportamento motriz individual repleto de informação e este possui um significado práxico importante dentro da tarefa/jogo/atividade.

Buscando classificar as diferentes situações motrizes, bem como, apresentar a demanda de comunicação emergente do interior dessas situações, apresento a **figura 3**, que ilustra estas ações de acordo com a classificação proposta por Parlebas (2001).



Figura 3 - Grandes Situações Motrizes e a Rede de Comunicação.

Fonte: Parlebas (2001, p. 83).

Em se tratando de jogos e esportes, Parlebas (2001), buscou um aprofundamento para que fosse possível caracterizar a demanda e a organização das práticas corporais em detrimento da lógica interna e da comunicação motriz, a partir do critério de situação motriz. Diante disso, o conhecimento praxiológico permite que seja possível classificar os jogos e os esportes de acordo com a situação motriz e pela demanda das ações práticas oriundas do contexto. A esses jogos e esportes, Parlebas (2001), denominou de situação ludomotriz. Dessa forma, os jogos e os esportes são classificados em quatro categorias:

- a) Esporte: a característica fundamental é a presença de regras institucionalizadas. Existem federações, confederações, ou seja, um órgão esportivo oficial que regulamenta essas regras e regula a prática destas modalidades. Nessa categoria podemos exemplificar: o basquetebol, o futebol, o handebol, entre outros.
- b) Quase esporte: é um jogo semi-institucionalizado, porém, não possui um órgão (comitê, federação, entre outros) que regule e gere sua prática. São atividades muito parecidas com o esporte, como por exemplo, o local de prática, os instrumentos (materiais específicos do jogo), espectadores (torcidas). Podemos citar como exemplos nesta categoria: o Paintball, Jogo de Dardos.
- c) Jogo tradicional: é uma atividade que não possui regras institucionalizadas. Não há um órgão oficial que regule e gere suas regras e práticas. Basicamente, as regras são possíveis de serem alteradas, em virtude de questões socioculturais (diferentes regiões do país podem jogar o mesmo jogo com diferentes regras). O objetivo destas atividades é o lazer e a recreação, ou seja, o prazer de jogar. Não é possível delimitar a origem de muitos jogos tradicionais, mas concordamos com Parlebas (2001), de que eles estão intrínsecos no seio cultural das sociedades.

Podemos citar como exemplos nesta categoria: o jogo da queimada (caçador), jogo da amarelinha.

- d) Quase jogo esportivo: são atividades praticadas de forma livre, que não seguem um regulamento, ou regras institucionalizadas. Na maioria das vezes, são praticadas com intuito de superação de limites do próprio sujeito, pelo divertimento e relaxamento das atividades diárias, sem fins lucrativos. Podemos citar com exemplos nesta categoria: o rapel, o paraquedismo, voo de asa delta, entre outros.

Neste sentido, este novo aporte teórico, além de possibilitar uma nova leitura e análise do conjunto das diferentes práticas motrizes e, por conseguinte das ações e condutas motrizes dos praticantes, emerge como uma ferramenta didática ao professor de Educação Física, que poderá contar com toda esse gama de conhecimentos devidamente apresentados na obra de Parlebas. A consequência disto é que inúmeras pesquisas, nos últimos trinta anos têm procurado abordar a relevância da Praxiologia Motriz na análise das diferentes práticas corporais. Muitos destes estudos realizados têm procurado aproximar e aprofundar a relação existente entre a Praxiologia Motriz com o ensino dos jogos/esportes.

Este movimento aproximativo nos tem aberto a possibilidade de pensar e investigar como esta teoria se insere na prática pedagógica dos professores de Educação Física que ensinam esportes em suas aulas no contexto escolar.

O enfoque apresentado por Pierre Parlebas pode ser considerado estruturalista na medida em que toma como objeto de estudo a ação motriz, identificando diferentes estruturas através dos sete universais dos jogos desportivos. Nesta perspectiva, Parlebas (2001), compreende que os universais não são aspectos que devem ser catalogados, mas sim que são concebidos como sistemas ou redes de interação. Por fim, é sistêmico, pois,

Ao aceitar que a realidade estudada possui uma determinada ordem dinâmica, resultando possível deduzir de toda essa gama de relações uma determinada estrutura, um lógica interna, não um mero agregado de partes, senão um todo interativo onde seus componentes estão ordenados e concertados de uma determinada maneira. (LAGARDERA OTERO, 1994, p. 84 – tradução nossa).

De acordo com o autor ainda, a estrutura funcional dá sentido às ações no contexto de jogo, pois é através dela que Parlebas centrou sua tese sobre a lógica interna, um sistema, uma gramática de jogo que pode ser observada e analisada com critérios científicos específicos e coerentes.

Na sequência será abordado o II Ato, no qual apresento as contribuições de Elenor Kunz para a Educação Física Brasileira, através da Pedagogia Crítico-Emancipatória que dá sustentação à proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, sobre a qual se debruçou este estudo.

5. II ATO – TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE DE KUNZ

Nesta parte do trabalho, apresentei uma síntese das principais contribuições de Kunz para se pensar a Educação Física no contexto escolar a partir de sua Proposta Pedagógica Crítico-Emancipatória que sustenta sua obra intitulada Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.

A Educação Física brasileira tem sido marcada por sua visão clássica do “saber-fazer”, oriunda das propostas tecnicistas de ensino (KUNZ, 1991). Na leitura imanente do referido autor, foi possível perceber uma nova visão para a Educação Física brasileira, sendo esta percebida e desenvolvida a partir de pressupostos teórico-práticos com vistas à emancipação humana, através da crítica bem fundamentada aos padrões sociais estabelecidos, dentre estes, os padrões sobre o movimento humano, bem como, da autorreflexão e da liberdade para a criação de novas possibilidades de movimento, nas quais o aluno/sujeito é autor do seu próprio “Se-movimentar”.

Com relação ao conceito do “Se-movimentar” apresento algumas considerações iniciais de Kunz (2008), para nortear o discurso,

O movimento humano, nesta perspectiva do “Se-movimentar”, é entendido como uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isso, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico. A compreensão de diálogo nesse contexto leva ao entendimento de que nessa conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas as minhas interrogações. Essas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Nesse diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo, um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo. Conforme Tamboer (1985), nesse sentido as realizações de movimentos adquirem sempre uma certa forma de “compreender-o-mundo-pelo-agir”. (KUNZ, 2008, p. 385).

Baseado em Trebels (1983, apud KUNZ, 1991), é possível compreender que sobre o “Se-movimentar” que o movimento aqui, é visto como uma das formas de entendimento e compreensão do Homem em relação ao seu contexto de relações, ou seja, seu mundo vivido. O movimento é compreendido como uma ação dinâmica do sujeito, que pelo seu “Se-movimentar” se introduz no mundo realizando movimentos com sentido/significados em, e, para o seu meio. Dediquei melhor atenção a este e aos demais conceitos da obra de Kunz que considere mais relevantes neste estudo mais adiante.

Kunz (1991), através de seus construtos vem propor à Educação Física, sobretudo, a escolar, mudanças em seu fazer pedagógico a partir de uma proposta – crítico-emancipatória - concreta de ensino, ou seja, não se restringe à simples crítica, mas propõe e encaminha as ações pedagógicas para, e, através de exemplos didático-pedagógicos com a intenção de ilustrar algumas soluções práticas para o ensino da Educação Física com viés mais humanista. Neste sentido, entendo, a partir de Kunz (1991; 1994; 2006a; 2008), que a Educação Física pode contribuir para a aquisição de conhecimentos específicos pelo indivíduo de forma crítica e reflexiva, descaracterizando-a de seu papel alienador.

No decorrer deste texto, busquei apresentar os principais elementos que configuram a Pedagogia Crítico-Emancipatória, que sustenta teoricamente a principal Obra de Kunz, publicada no ano de 1994, denominada “Transformação-Didático-Pedagógica do Esporte”, da qual baseei-me para organizar e pensar este estudo. Nesta obra, Kunz apresenta elementos teóricos e, didático-pedagógicos que sustentam sua proposta de intervenção na, e, para a Educação Física e que tratei de elucidar mais adiante.

Para dar início a este excuro, preferi dividir o texto em dois movimentos: Primeiramente, apresentei sucintamente a trajetória acadêmica de Kunz, desde sua formação inicial até o presente momento e suas principais contribuições teóricas; No segundo movimento apresento as influências teóricas presentes na Obra de Kunz, bem como, os principais conceitos norteadores de sua proposta, dentre eles o conceito de “Se-movimentar” com mais amplitude, conceito de “Emancipação Humana” e ainda, o conceito de “Esporte”

5.1. 1º Movimento – A Trajetória Acadêmica de Kunz

O professor Elenor Kunz nasceu no município de Augusto Pestana, Estado do Rio Grande do Sul/RS, no dia 20 de agosto de 1951. É o autor da Teoria Pedagógica Crítico-Emancipatória da Educação Física (1991). Esta teoria, sustenta sua Proposta denominada Transformação Didático-Pedagógica do Esporte (1994). Kunz realizou sua graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Cruz Alta - UNICRUZ/RS no ano de 1975. Recebeu o título de Mestre em Educação Física no ano de 1983, pela Universidade Federal de Santa Maria –UFSM, Santa Maria - RS, cujo o título de sua dissertação denomina-se: “Duração da vida atlética de atletas do atletismo brasileiro, categoria menores”. Em dezembro de 1987, Kunz conclui seu doutorado no Instituto de Ciências do Esporte pela

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover – Alemanha. Na mesma instituição concluiu seu pós-doutorado no ano de 1996.

Elenor Kunz foi atleta e técnico de Atletismo, aonde chegou a ser técnico da seleção Gaúcha em Jogos Estudantis Brasileiros. Realizou um estágio técnico de atletismo nos Estados Unidos da América – EUA, em 1981. Trabalhou na Universidade de Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina–UDESC. Lecionou mais de dez (10) anos no Ensino Fundamental e Médio em Ijuí e Santa Maria, ambas cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. Foi professor titular do Centro de Desporto – CDS da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, fundador e coordenador do Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física – NEPEF. Foi presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE nas gestões que compreenderam os períodos de 1995-1997; 1997-1999 respectivamente. Atualmente, é professor Visitante da Universidade Federal de Santa Maria – RS, atuando nos Cursos de Graduação em Educação Física (Licenciatura) e Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado – Linha: Aspectos Sócio-Culturais e Pedagógicos da Educação Física).

Elenor Kunz também é autor de inúmeros trabalhos publicados em importantes periódicos das áreas da Educação e Educação Física, sendo autor e coautor de inúmeros artigos científicos, capítulos de livros e livros completos. Optei por sintetizar apenas alguns trabalhos de Kunz, os quais, são considerados pela crítica, seus construtos mais relevantes e mais discutidos no interior dos cursos de Formação Inicial e Pós-Graduação em âmbito nacional. Os próximos parágrafos ilustram este esforço.

No ano de 1989, Kunz publica seu primeiro artigo científico na Revista Contexto & Educação da Unijuí, intitulado: “O esporte como fator determinante da Educação Física”. Neste artigo, o autor nos apresenta suas contribuições visando aproximar a Educação Física escolar com as ciências da Educação, realizando uma crítica sobre a legitimidade teórica assumida pela Educação Física de áreas como a medicina esportiva, as áreas da saúde e do treinamento esportivo. É neste primeiro texto que encontram-se os conceitos fundamentais de sua proposta, como por exemplo, os conceitos da Sobrepujança e das Comparações Objetivas, muito bem fundamentados na sua Tese de doutorado (1991), e que tratei com a devida responsabilidade mais adiante. É também neste artigo que Kunz dá luz aos primeiros construtos teóricos sobre a concepção Educacional e a concepção de Movimento Humano que serão adotados no decorrer de toda sua obra e vida acadêmica, ancorado em autores como

Paulo Freire, Klaus Mollenhauer, Luhmann, Hilbert Mayer, Andreas Trebels, Dieter Brodtmann, Buytendijk, Gordin, entre outros.

No ano de 1991, publicou sua primeira obra, intitulada: Educação Física Ensino & Mudanças. Trata-se de sua tese de doutorado traduzida do alemão. Naquele momento histórico, o autor dá início a um movimento reflexivo para se pensar à Educação Física brasileira, uma nova abordagem didático-pedagógica para o ensino das diferentes manifestações da Cultura de Movimento, em especial, Kunz trata do conteúdo esporte.

Inicia-se aí o pensamento teórico para uma Concepção Pedagógica Crítico-Emancipatória para a Educação Física Escolar, na qual Kunz trata de abordar suas contribuições realizando uma crítica bem fundamentada sobre o modelo de esporte de rendimento vigente nas aulas de Educação Física. Segundo (KUNZ, 2006a), o conteúdo esporte abordado através de uma Pedagogia Crítico-Emancipatória, apresenta possibilidades de auxiliar diretamente no processo de compreensão do outro, da solidariedade e da cooperação, uma vez que nossa sociedade necessita cada vez mais de opções mais saudáveis e prazerosas que sirvam como “válvula de escape” para suprir suas necessidades afetivas, psicológicas e de relacionamento humano. Diante do exposto, tornam-se necessárias as considerações de que,

Uma pedagogia crítico-emancipatória para a Educação Física, busca, além dos aprofundamentos teóricos anteriormente referidos, engajar-se, mais uma vez, na crítica bem fundamentada sobre a Educação Física que tem o esporte como prática hegemônica, ou então, que tem o ensino de movimentos, esportes e jogos com o único sentido de compensar a falta dessas atividades no modelo do atual “mundo da vida” (*grifo do autor*), promovendo, assim, saúde, e prevenindo doenças. Uma pedagogia crítico-emancipatória da Educação Física precisa analisar e estes muito bem a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento na relação com concepções especificamente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo, e assim poder ser tematizada e encenada para favorecer, realmente, aspectos educacionais explicitados nessa pedagogia. (KUNZ, 2006a, p. 19).

De acordo com a Teoria Crítico-Emancipatória, o esporte de rendimento está balizado por dois princípios inerentes ao sistema esportivo de competição. Estes princípios são destacados na obra de Kunz (1991), e registram o reducionismo dado à Educação Física escolar, quando o esporte de rendimento vindo sendo considerado, e, abordado sem a devida mediação pedagógica pelo professor, na maioria das vezes, como a única possibilidade de conteúdo vigente/possível. Para compreender melhor sobre o assunto, trouxe à tona o debate sobre o fenômeno esportivo na escola, através de dois princípios, que estão presentes no pensamento de Kunz,

Princípio da Sobrepujança: surge da aceitação da ideia de que qualquer um, qualquer equipe, tem a possibilidade de vencer em confrontos esportivos. O objetivo dos esportes fica assim reduzido à ideia de vencer constantemente, de sobrepujar o adversário ou a equipe adversária. Princípio das Comparações Objetivas: surge justamente da necessidade de se oferecerem chances iguais a todos nas disputas esportivas. As consequências são a padronização do espaço, locais de disputa, o desenvolvimento de normas e regras universais para o esporte, etc. Todo o trabalho de produção do rendimento esportivo exige a adequação das ações esportivas a estes espaços padronizados e às regras motoras bem rígidas. (KUNZ, 1991, p. 110).

Estes conceitos mencionados acima, sustentam a crítica que Kunz realiza ao Esporte de Rendimento ensinado sem mediação pedagógica no contexto escolar, e, que segundo o autor, tornam as aulas de Educação Física numa prática extremamente física alienada por sequencias e repetições exacerbadas de movimentos estereotipados reduzindo assim, às possibilidades de movimento dos alunos, apenas à modelos padrão, desconsiderando, o sujeito que se movimenta.

A obra Educação Física e Mudanças já se encontra na 3ª Edição, publicada no ano de 2012a pela Editora Unijuí – Ijuí-RS. Influenciado por autores holandeses e alemães, Kunz traçou fundamentos teóricos para uma Educação Física com vistas à emancipação dos alunos-sujeitos. Buscou subsídios para isso nas contribuições teóricas dos estudos filosóficos presentes no pensamento da Fenomenologia de Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty, e dos teóricos da Escola de Frankfurt, especialmente Jürgen Habermas e Max Horkheimer. O teórico crítico Theodor Adorno faz parte de suas contribuições mais recentes.

No ano de 1994, Kunz publica sua proposta denominada “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, considerada sua obra célebre, e, que já se encontra na 5ª edição (2003), também publicada na Editora da Unijuí- Ijuí -RS. Nesta obra, Kunz trata de apresentar conceitos fundamentais que norteiam a compreensão de sua Pedagogia Crítico-Emancipatória, bem como, de trazer, a partir de uma rica fundamentação teórica, uma proposta de ensino para o movimento humano, pautado por princípios pedagógicos que norteiam a necessidade/demanda de que as diferentes Manifestações da Cultura de Movimento, e, neste caso, os esportes, passem por uma transformação didático-pedagógica, apresentando com isso, a possibilidade de interesse comum a todos os alunos da sala de aula, e, não somente aos mais aptos e com melhor desempenho, como condiciona o esporte de rendimento, e, que Kunz denuncia .

Para melhor esclarecer as ideias mencionadas acima sobre a proposta de Kunz, acredito ser pertinentes as palavras do próprio autor, quando nos apresenta o seguinte exposto,

O fenômeno social do esporte, para poder ser transformado numa atividade de “interesse real” (*grifo do autor*), a todos os participantes, deve ser compreendido na sua dimensão polissêmica. Isto significa que compreender o esporte nessa dimensão deve abranger também, conforme Brodtmann e Trebels (1979): 1. Ter a capacidade de saber se colocar na situação de outros participantes do esporte, especialmente daqueles que não possuem aquelas “devidas” (*grifo do autor*), competências ou habilidades para a modalidade em questão; 2. Ser capaz de visualizar componentes sociais que influenciam todas as ações socioculturais no campo esportivo (a mercantilização do esporte, por exemplo); 3. Saber questionar o verdadeiro sentido do esporte e por intermédio dessa visão crítica poder avalia-lo. (KUNZ, 2010a, p. 29).

Fica claro pelo discurso acima, que em sua proposta de transformação didático-pedagógica, Kunz, entende que os alunos devem ser orientados, muito para além das simples capacidades técnicas e físicas em/de cada modalidade. Os alunos são conduzidos a pensar e agir de forma comunicativa, e, através do diálogo e da crítica reflexiva, através de diferentes experiências com esporte, devem construir uma visão mais ampla, que contemple também as questões de relacionamento com o outro, com o mundo social que cerca o esporte e os sujeitos que o praticam, com as questões políticas, econômicas e culturais que influenciam diretamente a compreensão e apropriação da Cultura de Movimento em que estes estão inseridos.

Também são importantes nessa obra os conceitos da Didática Comunicativa, que envolve professor e alunos simultaneamente no contexto da sala de aula, o conceito de Cultura de Movimento e o conceito de esporte. Para elucidar o primeiro conceito mencionado, cito as considerações de Kunz (2010a),

Uma teoria pedagógica no sentido crítico-emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre processo onde se desenvolvem “ações comunicativas” (*grifo do autor*). (KUNZ, 2010a, p. 31).

De acordo com o autor, esta capacidade comunicativa, não pode ser considerada como dada, ou seja, precisa ser desencadeada e desenvolvida através de possibilidades educativas que atendam a essa necessidade e condição humana. Afinal, se toda ação humana tende a ser comunicativa, por conta disso, entendo, através das palavras de Kunz, que toda ação comunicativa, no sentido da Educação Física, tende a ser educativa. Portanto, a ação comunicativa que defende Kunz só pode ter relação com a formação educativa através do diálogo crítico e reflexivo entre homem e mundo, e, que através do seu “Se-Movimentar”, aprende, comunica, dialoga, expressa e interage com este mundo e com os outros sujeitos que se movimentam no seu entorno.

Para ilustrar o conceito de Cultura de Movimento, trouxe as considerações de Kunz (2008) a respeito,

São inúmeras as atividades práticas que indivíduos de diferentes contextos sociais e culturais realizam, valendo-se do movimento humano com características expressivas, comunicativas e produtivas que são imediatamente reconhecidas pelos indivíduos deste contexto como uma atividade típica do meio, portanto, dessa cultura. (KUNZ, 2008, p. 111).

Diante do exposto, a Cultura de Movimento, agrega os conhecimentos e as diferentes manifestações da Cultura sociocultural de um determinado lugar, sobre determinados sujeitos, que se movimentam nessa cultura, a partir das inúmeras relações sociais, comunicativas, entre outras, que lhes são possíveis e necessárias no contexto em que estão inseridos.

O conceito de esporte, na perspectiva da proposta Transformação Didático-Pedagógica de Kunz (2006a), transcende os limites do simples movimento técnico de uma ou outra modalidade específica. De acordo com o autor,

Na forma prática o esporte passa por uma “análise de sentido” (grifo do autor) num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte, e para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido que o esporte tradicional tem e que poderá ter para seu mundo. (KUNZ, 2006 a, p. 19).

De acordo com o autor, o aluno-sujeito é compreendido como um “Ser” pensante e com sentidos/significados próprios para, e sobre, o seu “Se-movimentar”. A concepção de mundo do sujeito, nesta perspectiva, também ocorre pelo movimento corporal, que transcende os limites de técnicas estereotipadas e/ou definidas por padrões mecânicos. Frente a isso,

O homem como um “ser-no-mundo” (grifo do autor) é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966). Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” (grifo do autor) e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual” (grifo do autor). (KUNZ, 2006a, p. 20).

Tal consideração nos permite dizer que, a concepção de esporte presente na proposta de Kunz, o sujeito é desafiado a transcender limites sobre o seu “Se-movimentar”, pois a proposta de transformar didático-pedagogicamente o esporte, lhe possibilita a condição de ser autor dos seus próprios movimentos, de agir espontânea e livremente em seu arbítrio, e ainda, e buscar novos sentidos/significados que lhe sejam necessários para a compreensão de si próprio, do esporte como fenômeno social, e, das formas de apropriação deste esporte para, e através do seu “Se-movimentar” consciente.

Kunz ainda apresenta uma síntese de categorias e competências que devem ser considerados na transformação didático-pedagógica do esporte. As categorias encontradas são: trabalho, interação e linguagem. Para cada categoria apresentada, Kunz traça uma relação entre aspectos que se vinculam aos conteúdos de ensino, ao método de ensino e ainda aos objetivos que se pretendem alcançar. Finalmente, apresenta as competências que serão consideradas em cada categoria, vinculando estas aos aspectos acima mencionados. Preferi aprofundar melhor esse assunto no III Ato da dissertação, o qual se refere à estrutura metodológica de ensino de sua proposta.

Para dar continuidade a este excuro, delineei uma sucinta apresentação sobre as principais contribuições de Kunz para a Educação Física brasileira. Este professor e crítico é organizador e autor das Obras denominadas “Didática da Educação Física” que contém 3 volumes publicados. Estas obras são a continuação de sua proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte e apresentam diferentes unidades didáticas elaboradas a partir da experiência docente de inúmeros professores de Educação Física que são autores e parceiros nestas obras.

A obra Didática da Educação Física 1, teve sua primeira publicação no ano de 1999, e já se encontra na sua 3ª edição, publicada no ano de 2003. A obra Didática da Educação Física 2, teve sua primeira publicação no ano de 2001, e já se encontra na sua 2ª edição, publicada no ano de 2004. A obra Didática da Educação Física 3, teve sua primeira publicação no ano de 2003. No ano de 2004, juntamente com o professor Reiner Hildebrandt-Stramann, Kunz publica uma obra intitulada Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes. Nesta obra, Kunz nos apresenta contribuições teóricas oriundas do seu estágio como bolsista do Sistema Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) durante o período de realização de seu doutorado, e que tratam de apresentar teorias e estudos pedagógicos sobre o movimento humano, a partir da contribuição de vários autores alemães. No ano de 2006, Kunz, juntamente com Trebels publica a obra intitulada: Educação Física Crítico-Emancipatória: com uma pedagogia alemã do esporte. Esta obra em especial, Kunz, com auxílio de outros autores colaboradores, trata de nos apresentar com mais profundidade, conceitos muito importantes de sua Teoria e Proposta de Ensino. Tratam-se de conceitos como o de Pedagogia, conceito da concepção dialógica de ensino, mundo da vida, entre outros. Por uma questão de organização, preferi apresentar estes e outros conceitos

fundamentais da obra de Kunz, no 2º Movimento, que trata das influências teóricas e dos principais conceitos que ancoram sua teoria e proposta de ensino.

Todas as obras mencionadas acima foram publicadas na Editora da Unijuí – Ijuí-RS, considerada pela crítica e pelo seu Status Qualis, uma das editoras mais importantes da área da Educação Física no Brasil.

Prosseguindo com esta breve apresentação, Kunz também é autor de inúmeros artigos científicos, capítulos de livros e textos publicados em Simpósios, Congressos e Encontros de Estudo e Pesquisa da área da Educação Física e da Educação. Entre suas produções destacam-se: A Relação Teoria/Prática no Ensino/Pesquisa da Educação Física publicado na Revista Motrivivência da UFSC no ano de 1995; A Imprescindível Necessidade Pedagógica do Professor: o método de ensino, também publicado na Revista Motrivivência no ano de 1999a; Esclarecimento e Emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física, publicado na Revista Movimento da UFRGS no ano de 1999b; As dimensões inumanas do esporte de rendimento, também publicado na Revista Movimento no ano de 1994b; Esporte: uma abordagem com a Fenomenologia, publicado na Revista Movimento no ano de 2000/1; Fundamentos Normativos para as Mudanças no Pensamento Pedagógico em Educação Física no Brasil, capítulo publicado na obra “Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção” organizado pelo professor Francisco Eduardo Caparróz no ano de 2001; Limitações no fazer ciência em Educação Física e Esportes: CBCE, 20 anos auxiliando na superação, publicado na Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte no ano de 1998; Por uma Didática da possibilidade: implicações da Fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física, também publicado na Revista do CBCE em parceria com outros autores, no ano de 2007a; O Movimento Humano como Tema, publicado no ano 2000 na Revista Kinein; Ontologia do Movimento Humano: Teoria do “Se-Movimentar” Humano, publicado em parceria com outros autores na Revista Pensar a Prática no ano de 2010b; Ciências do Esporte, da Educação Física e do Movimento Humano: prioridades, privilégios e perspectivas, capítulo presente na obra Política Científica e produção do Conhecimento em Educação Física, organizado por Carvalho e Linhales publicado pela Universidade Federal de Goiás no ano de 2007b; Contribuições Teóricas para uma Didática Comunicativa na Educação Física Escolar, texto de Boscatto e Kunz publicado na Revista Motrivivência no ano de 2007c; Didática Comunicativa: Contribuições para a Legitimação Pedagógica da Educação Física Escolar, de Boscatto e Kunz publicado na Revista da Educação Física da

UEM, no ano de 2009; Didática Comunicativa e Interação Social: Fundamentos Teóricos para Práticas Emancipatórias da Educação Física Escolar, de Boscatto e Kunz, publicado na Revista Pensar a Prática no ano de 2012b; A Fenomenologia como Fundamentação para o Movimento Humano Significativo, de Surdi e Kunz, publicado na Revista Movimento no ano de 2009; Fenomenologia, Movimento Humano e a Educação Física, de Surdi e Kunz, também publicado na Revista Movimento no ano de 2010c. Recentemente, em parceria com outros autores, Kunz publicou o artigo “Fenomenologia Jogo e Movimento: Uma Trilogia para a Compreensão do Movimento Humano, publicado nas Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, organizado pela Universidade do Minho, na Cidade de Braga em Portugal, no ano de 2013.

Optei por não adentrar em profundidade nos temas relacionados em cada artigo e/ou capítulo de livro descrito acima uma vez que, aos interessados pelo assunto, poderão consultar este material nas referências e também pesquisa-los na internet, especialmente os artigos científicos mencionados. Portanto, decidi por dar um passo adiante, dedicando esforços para descrever sucintamente as principais bases teóricas que influenciaram o pensamento de Kunz sobre e para a Educação Física brasileira. Para isso, apresento o segundo movimento de discussão.

5.2. 2º Movimento - Influências Teóricas presentes na Obra de Kunz

No excurso que segue, preferi organizá-lo tratando de ilustrar os caminhos teóricos percorridos por Kunz no processo de elaboração das ideias mais importantes que sustentam suas contribuições para a Educação Física. Dessa forma, dei início pelas bases teóricas que influenciaram a Teoria do “Se-Movimentar” Humano trazida e discutida por Kunz ao longo de sua obra.

Entendendo os caminhos teóricos da Teoria do “Se-Movimentar”

A Teoria do Se-Movimentar Humano traz em sua matriz a influência dos estudos filosóficos e antropológicos do movimento humano com base em autores alemães e holandeses. Segundo Kunz (2012a), uma Concepção de Movimento Humano, nesta perspectiva, começou sua trajetória nos estudos de autores holandeses iniciados por Buyttendijk, Gordijn e Rijsdorp, tendo como principal seguidor Jean Tamboer, e, mais recentemente, apresentam-se as contribuições de Peter Heij. No contexto alemão é principalmente em Andreas Heinrich Trebels que repousam as principais contribuições sobre os estudos do movimento humano numa perspectiva filosófica da Fenomenologia. Trebels foi o principal responsável por iniciar e influenciar o professor Kunz nos estudos da filosofia e da pedagogia alemã sobre o movimento humano, uma vez que orientou sua tese de doutoramento.

De acordo com Heij (2009, apud Kunz 2012a), é na obra “Gymnologie” de Rijsdorp, publicada na década de 1950, que já aparecem os primeiros construtos teórico-filosóficos sobre a perspectiva do “Se-Movimentar” Humano. As considerações abaixo proferidas por Kunz (2012a), influenciado pelos estudos de Heij (2009) visam esclarecer estes princípios,

Considero fundamental caracterizar o Ser Humano como um “Homo se movens”, um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do Se-Movimentar humano, também não pode almejar apenas rendimentos físicos mas a autonomia criativa e auto-regulativa do Ser Humano, essa deve ser a base educacional da Educação Física (KUNZ, 2012a, p. 245).

Visando interpretar melhor as considerações acima, percebi que na perspectiva da Teoria do “Se-Movimentar” proposto pelos autores já mencionados, há uma relação de proximidade muito significativa com uma concepção de formação humano-cidadã, na qual, o movimento humano não está em evidência, na e para análise, como bem fazem as

perspectivas Morfológicas, Biomecânicas e Empírico-Analíticas. O que realmente está em evidência na Teoria do “Se-Movimentar” é o Ser que se movimenta, e, que este, compreende o seu Mundo Vivido (Mundo da Vida), pelo seu próprio agir.

Diante disso, é possível extrair um entendimento de que o movimento humano considerado na Teoria do “Se-Movimentar” pode ser compreendido como uma conduta do sujeito. Ou seja, nesta perspectiva, há um sujeito que se movimenta interagindo com outros e com o mundo que o cerca. Dessa forma, o “Se-Movimentar” é constituído a partir de uma relação de diálogo entre o Ser que se movimenta e o seu mundo vivido, não sendo possível uma divisão ou separação dos sentidos/significados de seus movimentos. Portanto, o sujeito é considerado na sua forma integral de Ser Humano por sua intencionalidade e subjetividade, sem que seja reduzido às análises fragmentadas de sua essência.

Este diálogo entre Homem e Mundo, pelo seu “Se-Movimentar” ocorre em virtude de sua intencionalidade, que por sua vez, proporciona outros sentidos/significados para sua compreensão e agir do, e, no seu mundo vivido. Para endossar estas ideias, seguem as considerações abaixo,

O Se-Movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “Se-Movimentar” (grifo do autor) não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional” (grifo do autor), onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo... o Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito desse acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta Intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento. (KUNZ, 1991, p. 174).

De acordo com este autor, o Movimento Humano é e está fundado na Intencionalidade. O sujeito se relaciona, interpreta e por vezes, pode modificar o seu mundo vivido, de diferentes formas, e redescobrir novas possibilidades de relacionar-se com o mundo que o cerca pela intencionalidade do seu “Se-Movimentar”. “Somente pela Intencionalidade do Se-Movimentar é possível superar um Mundo confiável e conhecido para penetrar num mundo desconhecido”. (KUNZ, 1991, p. 175). Diante disso, a Cultura de Movimento, entendida com o um viés do Movimento Humano relacional pode corroborar para despertar nos alunos-sujeitos, novas possibilidades de movimento, bem como, de intencionalidades desse, e, para esse movimento.

Entender o princípio da Intencionalidade na Teoria do “Se-Movimentar”, que tem base na perspectiva da Fenomenologia, perpassa por compreender que o sujeito sempre se

relaciona intencionalmente com o mundo, sendo que seus movimentos, são um tipo de resposta às interações e relações que o sujeito experimenta no seu mundo vivido. Sendo assim, considere necessário trazer à tona a compreensão do princípio da Intencionalidade da Fenomenologia através das considerações de Kunz (2006a),

Intencionalidade, para a Fenomenologia não significa, apenas, o ser humano dirigir a atenção a um objeto, mas, também, estar atento de forma pré-consciente de pré-relacional, tal como pode ser observado em organismos biológicos, pois ela é um sinal da vida. Por isso, é possível se referir à relação dialógica do ser humano que se movimenta, de uma mútua intencionalidade, ou seja, da intenção do mundo sobre o ator de movimentos e vice-versa. O mundo dos objetos fixos e seguros, pelas definições físicas, perde sua identidade e passividade no ato de se movimentar. Esta é uma das consequências, se levarmos a sério a concepção dialógica do movimento humano. (KUNZ, 2006a, p. 41).

Através destas considerações pude perceber que, com base nos pressupostos filosóficos da Fenomenologia, a Teoria do “Se-Movimentar” nos apresenta que o movimento humano considerado como um diálogo entre o Ser que se movimenta e o mundo que o cerca, que os objetivos a ser traçados em uma aula de Educação Física na escola, devem atender à individualidade de cada sujeito e, que ao invés de imitações de movimento, o sujeito seja desafiado a responder de formas diferenciadas, às inúmeras situações-problema que serão criadas pelo professor através da mediação pedagógica orientada pela intenção do movimento e não pela mera repetição. A concepção dialógica do movimento possibilita esse canal de comunicação entre as diferentes experiências de movimento, de discussão e reflexão crítica entre professor e alunos, sendo que esta comunicação prioriza um espaço de compreensão de si, e dos sentidos/significados de movimento experimentados na essência da Intencionalidade do seu “Se-Movimentar”.

Para compreender melhor a questão da concepção dialógica do movimento, me debrucei sobre as considerações de Kunz (2000), nas quais pude compreender que tal concepção trata da expressão do “Se-Movimentar” dos sujeitos, envolvidos numa situação concreta e de um significado que orienta suas ações. A estrutura global destas ações pode ser interpretada, pois a centralidade da análise não está no movimento como objeto, mas sim, na relação sujeito-mundo traçada pela experiência daquele que se movimenta. Esta relação dialógica entre homem-mundo, segundo Kunz e Trebels (2006), ocorre porque somente a partir desta relação podem-se criar espontaneamente, novas possibilidades de movimento com base na ontogênese do Ser¹². De acordo com Araújo et al (2010), é através da ontologia do

¹² Segundo Merleau-Ponty, a questão central da reflexão fenomenológica é a superação do pensamento em alternativas que se excluem mutuamente. Tais formas alternativas do pensamento, como sujeito e objeto, corpo e espírito, ser humano e mundo, são entendidas por Tamboer (1985) como desenvolvimentos secundários. Eles

humano, que têm como preocupação maior as dimensões qualitativas da experiências humana em ação, que é possível delinear e articular o interesse pedagógico da experiência humana, e, que é base teórica fundamental presente nos construtos de Kunz no decorrer de toda sua obra.

Na teoria do “Se-Movimentar” o sujeito sempre têm intencionalidade em seus movimentos, e, apresenta sentidos/significados que lhe são próprios de sua condição de Ser-no-mundo. Esta intencionalidade de movimento do sujeito que se movimenta a partir das relações que estabelece com o seu mundo vivido, pode ser compreendida como ação ou agir. Ou seja, de acordo com Kunz (2012a), “estamos sempre relacionados a algo, ao mundo, a pessoas, conosco mesmo, etc..., por isso somos seres relacionais”. De acordo com o autor, todas estas relações são sempre significativas. Portanto, para compreender o conceito de agir humano, é necessário que se compreenda que este agir, está sempre imbricado de uma teia de relações significativas.

Diante do exposto, preferi retomar uma compreensão de movimento humano pelas proposições da Teoria do “Se-Movimentar” e, que sobre minha perspectiva, dão conta de apresentar uma síntese das principais ideias intrínsecas na referida teoria. Segue abaixo estas considerações,

O movimento humano, nesta perspectiva do “Se-Movimentar” (grifo do autor), é entendido com uma conduta de atores numa referência sempre pessoal-situacional. Isso, portanto, só pode ser um acontecimento relacional, dialógico. A compreensão de diálogo nesse contexto leva ao entendimento de que nessa conduta é considerado um sujeito que se relaciona a algo exterior a ele. Eu me comporto dialogicamente com algo exterior a mim pelos meus movimentos. Eu ofereço uma resposta ao que me é interrogado e recebo respostas as minhas interrogações. Essas respostas realizam-se quando me movimento, conferindo ao diálogo uma significação subjetiva e objetiva. Nesse diálogo, pelo movimento, constitui-se um mundo no seu “ser-assim” para mim, ou seja, o nosso mundo subjetivo. Conforme Tamboer (1985), nesse sentido as realizações de movimentos adquirem sempre uma certa forma de “compreender-o-mundo-pelo-agir” (grifo do autor). (KUNZ, 2008, p. 385).

Sendo assim, a Teoria do “Se-Movimentar” compreende muito mais do que simples movimentos técnicos combinatórios que o sujeito realiza por imitação. Ao contrário, esta teoria considera primeiramente o sujeito que se movimenta, o contexto das especificidades da Cultura de Movimento em que este sujeito está inserido e, os sentidos/significados das ações de movimento do sujeito neste contexto.

Finalizando brevemente este excuro, sem pretensão se findar a temática em questão, apenas menciono que dentre tantos autores importantes que influenciaram os construtos de Kunz, alguns já mencionados neste trabalho, preferi dedicar algumas linhas para realçar a importância que dois teóricos de fundamentação pedagógica atribuíram à sua obra. O primeiro deles é Paulo Freire, que pode ser considerado um divisor de águas em seus estudos. Através da leitura sistemática deste pedagogo brasileiro, que é extremamente reconhecido na Alemanha, Kunz se apropriou desta base teórica, para então se lançar com maior profundidade nos autores alemães. Dentre estes autores, é de suma importância destacar um autor da pedagogia chamado Klaus Mollenhauer, que já defendia uma teoria do agir comunicativo para a educação antes de Jürgen Habermas na filosofia. Por fim, estão presentes na obra de Kunz, autores da chamada Escola de Frankfurt, dos quais, Jürgen Habermas recebe um destaque notável em sua obra.

Após esta breve apresentação do caminho teórico percorrido por Kunz, o III Ato deste estudo, apresenta a Organização Metodológica presente na Proposta Transformação Didático Pedagógica do Esporte, e que foi analisada na sequência pelos conhecimentos da Praxiologia Motriz de Parlebas, com o intuito de elaborar/construir uma estrutura teórico-metodológica para o ensino tematizado do conteúdo esporte no contexto escolar, que atenda às necessidades do “Se-movimentar”, e, também, que comporte, os conhecimentos da especificidade das manifestações da Cultura de Movimento, mas diretamente, aos esportes de cooperação-oposição.

6. III ATO – ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PROPOSTA TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO ESPORTE E O LUGAR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ.

Nesta parte da dissertação illustrei as ferramentas didático-metodológicas presentes na proposta pedagógica de Kunz, bem como, realizei uma análise praxiológica da mesma, visando elaborar elementos que possam contribuir significativamente para ampliá-la numa perspectiva de aproximação teórico-complementar, na qual busquei mostrar os limites encontrados, e ainda, apresentar os desafios de tal aproximação com vistas a possibilidade de recriar uma orientação didático-metodológica fundamentada pelas contribuições de tais teorias.

Para tal, tomei este terceiro Ato como ponto chave do estudo, no qual centrei esforços para localizar, de forma específica, uma discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar, sobre o “olhar” do esporte educacional, pautando este excursus em uma análise praxiológica das Unidades Didáticas de Ensino destas modalidades esportivas, que são ilustradas e discutidas através de exemplos didáticos presentes na Obra de Kunz.

Frente ao exposto, optei por construir três movimentos de discussão/reflexão sobre o assunto. No primeiro movimento, busquei realizar um desenho teórico da Organização Metodológica da Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Trouxe à tona a concepção de Método de ensino proposto, bem como, os princípios que norteiam e dão suporte para esta concepção.

No segundo movimento de discussão, recuperei algumas tarefas apresentadas nas Unidades Didáticas propostas na Obra de Kunz, e que tratam de ilustrar algumas possibilidades didático-pedagógicas para o ensino dos esportes de cooperação-oposição na escola, sobre uma perspectiva crítico-emancipatória. Em especial neste segundo movimento de discussão, optei por apresentar com mais rigor, como os conhecimentos praxiológicos contribuíram para uma análise criteriosa das atividades propostas, sem a intenção de apenas apontar limites, mas, principalmente, de visualizá-los, compreendê-los, e, finalmente, de mostrar qual o lugar que a Praxiologia Motriz pode ocupar nesta proposta contribuindo

diretamente para o enriquecimento e a complementação da mesma com fins pedagógicos educativos no que tange o processo metodológico de ensino-aprendizagem dos esportes de cooperação-oposição no âmbito escolar.

Por fim, no terceiro movimento de discussão, apresento minhas reflexões como professor que nortearam minha busca pela aproximação teórica entre a Praxiologia Motriz e a proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Apresento um breve excuro que nomeiei de “Por um diálogo da possibilidade - Reflexões de professor”.

6.1. 1º Movimento – Sobre a Organização Metodológica da Proposta de Kunz

A leitura imanente dos textos e livros de Kunz, me permitiu compreender que sua Proposta de Ensino para a Educação Física, e, em especial para os esportes, apresenta fundamentos pedagógicos balizados por uma Concepção de Ser Humano, de Sociedade e de Escola (KUNZ, 1999). Diante disso, recuperei a **figura 4**, que visa ilustrar a amplitude da Proposta de Kunz, e, que através dela, pode-se entender melhor quais são as dimensões que estão consideradas na Concepção e Ensino defendida por este autor.

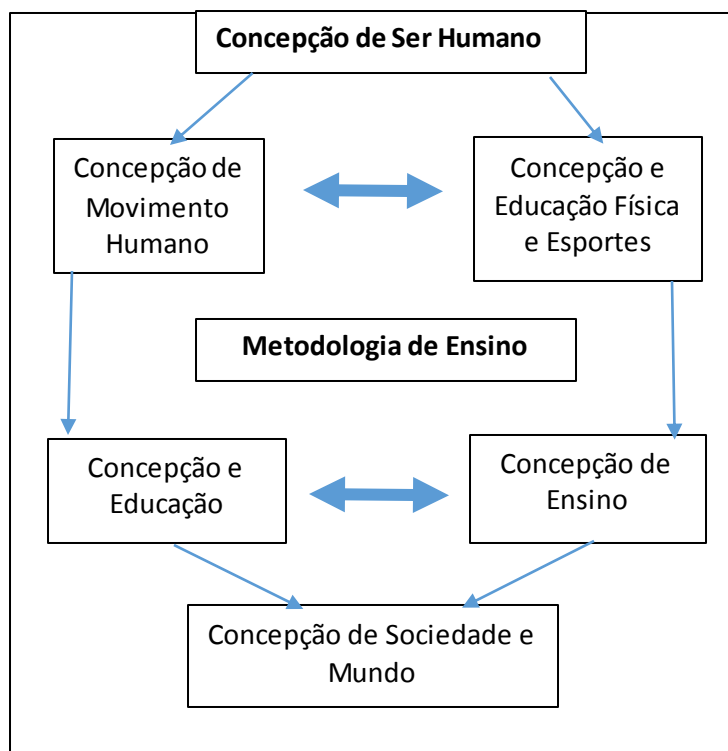


Figura 4. Representação da Concepção de Ensino de Kunz.

Fonte: Kunz, (1999, p. 64).

Na minha interpretação da figura 5 acima, considerei relevante apresentar o significado e os conceitos que estão presentes em cada retângulo, procurando elucidar com mais qualidade a proposta de Kunz.

Sobre a Concepção de Ser Humano – O Homem como um “Ser-no-mundo”

Na perspectiva da transformação didático-pedagógica de Kunz (2010), o esporte transcende os limites do simples movimento técnico de uma ou outra modalidade específica. De acordo com o autor,

Na forma prática o esporte passa por uma “análise de sentido” (grifo do autor) num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte, e para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido do esporte tradicional tem e que poderá ter para seu mundo. (KUNZ, 2010, p. 19).

Kunz (1991), já apontou elementos que nos ajudam a pensar de forma mais crítica o ensino dos esportes na Educação Física escolar. Os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas apresentados por este autor nos orientam nesse sentido. O aluno-sujeito é compreendido como um “Ser” pensante e com sentidos/significados próprios para o seu “se-movimentar”. A concepção de mundo do sujeito, nesta perspectiva, também ocorre pelo movimento corporal, que transcende os limites de técnicas esteriotipadas e/ou definidas por padrões mecânicos. Nas obras de Kunz (1991; 2010), estes princípios são fortalecidos por uma visão antropológica e filosófica do movimento humano, que nos ajudam a compreender com mais amplitude, os diferentes sentidos/significados que o Esporte tem e/ou implica para os sujeitos envolvidos.

Sobre a Concepção de Movimento Humano – o “Se-Movimentar”

O diálogo entre Homem e Mundo, pelo seu “Se-Movimentar” ocorrerá em virtude de sua intencionalidade, que por sua vez, proporciona outros sentidos/significados para este “Se-Movimentar”, e, por consequência, para o uso e compreensão do Esporte. Para enfatizar estas considerações, me pautei em Kunz, (1991),

O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana, onde a Pessoa do “se-movimentar” (grifo do autor) não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o Mundo, que configura aquele “acontecimento relacional” (grifo do autor), onde se dá o diálogo entre o Homem e o Mundo... o Se-movimentar, entendido como diálogo entre Homem e Mundo, envolve o Sujeito desse acontecimento, sempre na sua Intencionalidade. E é através desta Intencionalidade que se constitui o Sentido/significado do Se-movimentar. Sentido/significado e Intencionalidade têm assim uma relação muito estreita na concepção dialógica do Movimento. (KUNZ, 1991, p. 174).

Diante do exposto, o Movimento Humano é e está fundado na Intencionalidade. O sujeito se relaciona, interpreta e por vezes, pode modificar o seu mundo, de diferentes formas, e redescobrir novas possibilidades de relacionar-se com o mundo pela intencionalidade de seu “Se-Movimentar”. “Somente pela Intencionalidade do “Se-Movimentar” é possível superar um Mundo confiável e conhecido para penetrar num mundo desconhecido”. (KUNZ, 1991, p. 175). Diante disso, o Esporte, com um viés do Movimento Humano também pode corroborar para despertar nos alunos-sujeitos, novas possibilidades de movimento, bem como, de intencionalidades desse, e, para esse movimento.

Sobre a Concepção de Educação Física e Esportes – “Por uma Educação Física Crítico-Emancipatória”

Para isso, é imprescindível compreender a importância que Kunz aborda em sua obra sobre o conceito de Pedagogia. Para tal, o autor buscou elementos para discutir a Pedagogia em Mário Osório Marques (1990), especialmente sobre sua Obra “Pedagogia” a ciência do Educador, e também em Paulo Freire, em diferentes obras, como por exemplo, “Pedagogia da Autonomia, Pedagogia do Oprimido, Por uma Pedagogia da Pergunta, entre outras.

Sendo assim, Kunz promove um debate pedagógico na Educação Física brasileira, no qual apresenta através de sua Pedagogia Crítico-Emancipatória, fundamentos teórico-práticos que visam instigar os professores de Educação Física, principalmente os que atuam na escola ensinando “esportes”, a repensar suas propostas de ensino, pautando-se num ensino problematizador, crítico, humanitário e com vistas à emancipação.

Diante do exposto, tornam-se necessárias as considerações de que,

Uma pedagogia crítico-emancipatória para a Educação Física, busca, além dos aprofundamentos teóricos anteriormente referidos, engajar-se, mais uma vez, na crítica bem fundamentada sobre a Educação Física que tem o esporte como prática hegemônica, ou então, que tem o ensino de movimentos, esportes e jogos com o único sentido de compensar a falta dessas atividades no modelo do atual “mundo da vida”, promovendo, assim, saúde, e prevenindo doenças. Uma pedagogia crítico-emancipatória da Educação Física precisa analisar e estes muito bem a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento na relação com concepções especificamente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo, e assim poder ser tematizada e encenada para favorecer, realmente, aspectos educacionais explicitados nessa pedagogia. (KUNZ, 2006b, p. 19).

Esta Pedagogia proposta por Kunz, visa ampliar o discurso e o debate, ainda pendente na área, sobre necessidade de discussão e aprofundamento teórico que estejam para além da didática e da metodologia, e que possam, incorporar-se ao dia-a-dia do professor de sala de aula, e, que possam contribuir significativamente para o aperfeiçoamento crítico-reflexivo de

sua Prática Pedagógica. Frente a isso, recuperei um trecho da Obra de Kunz (2006b), que ilustra essa afirmativa com mais elementos,

Por isso, também na Educação Física há uma necessidade muito grande de se estudar e discutir uma pedagogia para além da didática e metodologia. A didática – como teoria do ensino-aprendizagem – e a metodologia – como estudo mais amplo sobre as formas de intervenção no ensino – ocupam-se, unicamente, dos conteúdos e métodos do trabalho pedagógico na escola, no caso, da Educação Física. Especificamente, tentam responder às perguntas: “O que ensinar?” (grifo do autor) (conteúdos) e “Como ensinar?” (grifo do autor) (métodos). Uma pedagogia precisa ocupar-se, portanto, de uma questão mais ampla, ou seja, deve se preocupar em responder à pergunta tematizada anteriormente: “Educação Física para que?” (grifo do autor). Ou seja, deve se ocupar com a questão do sentido/significado do ensino da Educação Física na escola e, em função desses sentidos, buscar sua legitimidade teórica... Uma Pedagogia Crítico-Emancipatória da Educação Física precisa analisar e testar muito bem a forma e o sentido da utilização da cultura de movimento na relação com concepções especificamente desenvolvidas para a área, como corpo e movimento, por exemplo, e assim poder ser tematizada e encenada para favorecer, realmente, aspectos educacionais explicitados nessa pedagogia. (KUNZ, 2006b, p. 18-19).

Diante do exposto, a Pedagogia Crítico-Emancipatória proposta por Kunz permite considerar que a Educação Física pode e deve colaborar para o projeto de emancipação humana, através da mediação das diferentes manifestações de Cultura de Movimento, e, explorar diferentes sentidos/significados para o “Se-Movimentar” dos alunos-sujeitos, proporcionando uma incorporação dessa cultura de maneira consciente, crítica e reflexiva.

Sobre a questão da Metodologia de Ensino – “Por uma Didática Comunicativa”

A questão de ensinar o Esporte com aspectos técnicos, críticos e refletir sobre os diferentes sentidos que este conteúdo educativo na escola tem e pode ter na vida dos alunos sujeitos, suscita o entendimento de que os conhecimentos específicos (internos) do Esporte, bem como, os não-específicos (externos), sobre minha perspectiva, só podem ser trabalhados na Educação Física escolar, por meio da mediação pedagógica comunicativa.

Entender o contexto sociocultural e político sobre o Esporte, analisando o “lugar” que o Esporte ocupa na sociedade, e, conseqüentemente, na escola e na vida desses sujeitos, é o que possibilita uma tendência pedagógica fortemente presente na perspectiva apresentada por Kunz (1991; 2010). Tal perspectiva reflete sobre a possibilidade da Educação Física na escola, servir à emancipação dos alunos-sujeitos pelo esclarecimento crítico do conteúdo Esporte.

Na Didática Comunicativa apresentada por Kunz (2010; 2006a), o Esporte recebe um viés de emancipação pelo esclarecimento crítico de sua forma polissêmica. Baseado em Habermas (1989a; 1989b; 1989c), em suas obras “Teoria da Ação Comunicativa I:

racionalidade da ação e racionalização social”, “Teoria da Ação Comunicativa II: crítica da razão funcionalista”, e, “Consciência Moral e agir comunicativo, Kunz (2010; 2006a), nos apresenta os pressupostos teóricos de sua proposta. Diante disso,

Devemos pressupor que a educação é sempre um processo onde se desenvolvem “ações comunicativas” (grifo do autor). O aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, pela reflexão crítica. (KUNZ, 2010, p. 31).

Na perspectiva da Didática-Comunicativa, isso fica mais evidente quando,

Em lugar de ensinar os esportes da Educação Física escolar pelo simples desenvolvimento de habilidades e técnicas do esporte, numa concepção crítico-emancipatória, deverão estar incluídos conteúdos de caráter teórico-prático que além de tornar o fenômeno esportivo transparente, permitem aos alunos melhor organizar a sua realidade de esporte, movimentos e jogos de acordo com suas possibilidades e necessidades. Isso implica que no ensino, além do trabalho produtivo de treinar habilidades e técnicas – que nunca deixam de ser importantes – devem ser considerados dois outros aspectos que, em muitas instâncias, são mais importantes. Trata-se da interação social que acontece em todo processo coletivo de ensinar e aprender, mas que deve ser tematizada enquanto objetivo educacional que valoriza o trabalho coletivo de forma responsável, cooperativa e participativa. E quando este processo se desenvolve sob a orientação de uma didática comunicativa, o outro aspecto importante a ser considerado é a própria linguagem. Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o “ser corporal” (grifo do autor) do sujeito se torna linguagem, a linguagem do “se-movimentar” (grifo do autor) enquanto diálogo com o mundo. (KUNZ, 2010, p. 37).

Frente a isso, na Didática-Comunicativa apresentada, para além do conhecimento das técnicas corporais, o Esporte recebe uma orientação pedagógica de viés crítico-emancipatório que contempla o contexto sociocultural dos alunos-sujeitos. Nessa proposta, estão inerentes três categorias, que contemplam três competências possíveis de serem alcançadas mediante a organização dos aspectos de conteúdo, método e objetivos. Baseado em Hilbert Mayer (1987a), que por sua vez, baseou-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1989¹³a), Kunz (2010), as categorias Trabalho, Interação e Linguagem, contemplam um esquema que possibilita visualizarmos como um processo de ensino, pautado por uma didática comunicativa se torna possível nesta proposta. Isso fica mais claro quando observamos a **figura 5**.

¹³ O texto original de J. Habermas data de 1981, publicado em alemão. Em nosso trabalho, utilizamos uma versão traduzida para o espanhol e por isso apresentados o ano de 1989 referente à obra que nos baseamos.

	TRABALHO	INTERAÇÃO	LINGUAGEM
Aspecto dos Conteúdos	Ter acesso a conhecimentos e informações de relevância e sentido para a aquisição de habilidades ao esporte de acordo com o contexto.	Ter acesso a relações esportivo-culturais, vinculadas à cultura do movimento do contexto social.	Ter acesso a conteúdos simbólicos e linguísticos que transcendem o contexto esportivo.
Aspecto do Método	Possibilitar o acesso a estratégias de aprendizagem, técnicas, habilidades específicas e de capacidades físicas.	Capacitação para assumir conscientemente papéis sociais e a possibilidade de reconhecer a inerente necessidade de se-movimentar.	Aperfeiçoamento das relações de entendimento de forma racional e organizada.
Aspecto dos Objetivos	Capacitar para o mundo dos esportes, movimento e jogos de forma efetiva e antagônica com vistas à vida futura relacionada ao lazer e ao tempo livre.	Capacitar para um agir solidário, cooperativo e participativo.	Desenvolver capacidades criativas, explorativas, além da capacidade de discernir e julgar de forma crítica.
Competência	Objetiva	Social	Comunicativa

Figura 5 – Esquema representativo da Didática Comunicativa presente na Obra Transformação Didático-Pedagógica do Esporte de Kunz.

Fonte: (KUNZ, 2010, p. 38).

Percebi, a partir da figura 5 acima, que na proposta apresentada pelo autor, o Esporte, tratado de forma pedagógica na escola possibilita a aprendizagem significativa de vários elementos presentes na vida cotidiana dos sujeitos, que se traduzem em conhecimentos sobre o corpo, sobre a cultura de movimento e, conseqüentemente, sob os aspectos socioculturais presentes no contexto das aulas de Educação Física. Tudo isso caracteriza uma Ação Pedagógica como uma Ação Comunicativa. A esse respeito, preferi trazer o conceito de ação comunicativa,

Por Ação Comunicativa denominamos aquelas ações que têm a sua finalidade nos próprios sujeitos participantes da mesma; que não provém de um domínio natural dado (também não é uma “produção” (grifo do autor)), mas que pretende alcançar a compreensão sobre o Sentido e os Objetivos das Ações (MOLLENHAUER, 1972, p. 15, apud KUNZ, 2006b, p. 166).

A Ação Comunicativa nesse sentido permite compreender e orientar as estruturas que dão sentidos que estão implícitos em uma intencionalidade pedagógica, sobre a qual, a mesma não poderá ser desenvolvida apenas sobre a intencionalidade do professor. Será necessário considerar o contexto sociocultural e político dos alunos e da escola, as relações interpessoais entre alunos e professor (intersubjetividade), as relações que os alunos estabelecem entre a aula de Educação Física e o seu mundo-vivido, as condições objetivas, materiais e temporais, por exemplo.

A mediação dos conteúdos entre professor e alunos, por essas três categorias é o que Mayer (1987a, apud KUNZ, 2010) vai denominar de sujeitos que estão em desenvolvimento com a realidade e com o mundo. Ou seja, o aluno se desenvolve compreendendo e modificando seu mundo, pelo movimento, pela reflexão crítica sobre esse movimento, pelo diálogo entre o seu “Se-movimentar” e o mundo que o cerca, e também pela possibilidade comunicativa presente na sua linguagem, seja verbal, seja corporal, que representa sua forma de “estar-no-mundo” enquanto sujeito.

Sendo assim, o Esporte possibilita muito mais do que o próprio conhecimento esportivo. Possibilita emancipação pela conscientização e pelo esclarecimento de mundo presente na sociedade, e por conta disso, uma demanda das aulas de Educação Física na escola. Diante disso concordo com Kunz (2010), quando,

Vê-se, assim, que o conteúdo para o ensino dos esportes na Educação Física não pode ser apenas prático. A realidade do esporte deve constantemente ser problematizada para tornar transparente o que ela é e saber decidir sobre o que ela poderia ser. Por isso, além de análises críticas do esporte, deve ser oferecida a oportunidade de tematizar o esporte de diferentes formas, através de programas ou cursos específicos. Isso, naturalmente, traz exigências novas. O ensino aqui pretendido não é um ensino “fechado” (grifo do autor) que se concentra na aprendizagem de destrezas técnicas para o rendimento esportivo e nem um sentido

“aberto” (grifo do autor) para atender, na maior parte, os interesses do aluno... esse deve ser um ensino que se movimenta constantemente em um “abrir” (grifo do autor) e “fechar” (grifo do autor) de suas relações metodológicas. (KUNZ, 2010, p. 39).

Diante disso, esta concepção didático-metodológica permite dizer que o conhecimento relativo ao esporte, deve ser mediado por uma transformação didático-pedagógica, para assim, assumir status de área de conhecimento que fundamenta a práxis da Educação Física. Dessa forma, credito reconhecimento/importância/pertinência à concepção Didática da Pedagogia Crítico-Emancipatória de Kunz (1991; 2010; 2006a), como abordagem educacional transformadora para tratar o Esporte como conteúdo no âmbito escolar.

Nessa concepção crítica proposta por Kunz (1991; 2010), o Esporte perpassa por uma transformação didático-pedagógica, e os moldes de seu ensino na escola não são tratados como alienadores, tecnicistas e/ou biologicistas. Pelo contrário, essa concepção contempla o “contexto” dos alunos e da escola para com o esporte, e segundo o autor,

Considera as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar, as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico, as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda, a própria organização do ensino e da escola. Na forma prática o esporte passa por uma “análise de sentido” num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte e, para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido que o esporte tradicional tem e que poderá ter para o seu mundo. (KUNZ, 2010, p. 18-19).

A proposta Crítico-Emancipatória de Kunz, adquire caráter epistemológico e busca engajar-se na discussão teórico-prática da Educação Física escolar, que tem no esporte, sua prática hegemônica, considerando que a transformação didático-pedagógica desse esporte, tem como centro primordial o aluno e o contexto escolar, e não uma mera modalidade esportiva.

Portanto, a análise dos sujeitos que se movimentam nas aulas de Educação Física no âmbito escolar, perpassa por considerar as diferenças fundamentais em relação aos movimentos antes analisados apenas sob os aspectos de natureza física, para nesta abordagem, compreender o sujeito na sua totalidade e complexidade, das suas interpretações/significações/concepções de movimento na construção da sua cultura/conhecimento/expressão corporal com viés crítico-emancipatório.

Sobre a questão Concepção de Educação – “Educação Libertadora”

Kunz baseado em Paulo Freire, apresenta em sua obra a diferenciação entre as concepções de Educação Bancária e Educação Libertadora. Na primeira, o professor considera os alunos como meros receptores de informação. Diante disso promove

“comunicados” e os alunos são obrigados à realizar o “depósito” dos conteúdos em suas “contas particulares” (memórias, registros), sem que haja possibilidade de interação e principalmente, de questionamento. Esse tipo de concepção pode ser considerado como uma educação típica do sistema social elitizante, que visa formar mão de obra para o mercado de trabalho, através da opressão e da manutenção das inúmeras injustiças e desigualdades sociais.

Na segunda concepção, “Educação Libertadora”, o sentido está em libertar o homem da opressão e da dependência. Nessa concepção, a educação ocorre por um processo de ação comunicativa. A esse respeito, segundo Kunz (2012a, p. 163) “isso é possível na concepção Freiriana, por meio de um processo de ensino “dialógico, crítico e problematizador” (grifo do autor), capaz de conduzir as relações a um elevado grau de responsabilidade política, social e reflexiva”. Sobre a questão da concepção de ensino “Dialógica” preferi trata-la no próximo tópico para dar continuidade e não desviar da organização apresentada da figura...

Sobre a questão da Concepção de Ensino - A Concepção “Dialógica do Movimento”

Os conteúdos, e neste caso o Esporte, são tematizados com o fim de promover esclarecimento sobre a realidade do mundo-vivido dos alunos-*sujeitos* a partir de uma concepção dialógica para o movimento humano. Sobre a concepção dialógica do movimento humano, podemos entender que esta possibilidade de compreensão está vinculada a um diálogo entre Homem e Mundo (TAMBOER, 1985, apud KUNZ, 1991).

A concepção Dialógica do Movimento, retoma as questões do “Se-Movimentar” Humano, já abordadas anteriormente, e, que trouxe aqui novamente para manter a coerência da Proposta de Kunz.

Baseado em autores holandeses, como, Tamboer, Gordjin e Buytendijk, Kunz vai nos mostrar em sua proposta que as bases de entendimento do movimento humano, partem de uma teoria antropológica desenvolvida por Tamboer (1979, 1985, 1989, apud KUNZ, 2012a), e, denominada de “Concepção Dialógica”. Do ponto de vista antropológico, fica claro na leitura imanente de Kunz, de que o “Se-Movimentar” é sempre um diálogo com o mundo, no qual o ser humano que se movimenta deve ser analisado de forma integral, e, principalmente, como ser humano.

Diante disso, preferi trazer à tona, algumas considerações teóricas dos autores mencionados e, presentes na obra de Kunz que reforçam o que foi exposto acima. Sendo assim, na Concepção Dialógica,

Não são corpos que se correm, saltam e brincam, mas sim Seres Humanos que se movimentam (GORDJIN, 1970, apud TAMBOER, 1979, p. 132). O Se-movimentar é, assim, interpretado como uma conduta humana em que a pessoa do se-movimentar não pode simplesmente ser vista de forma isolada e abstrata, mas inserida numa rede complexa de relações e significados para com o mundo, que configura aquele “acontecimento relacional”, quando se dá o diálogo entre o homem e o mundo. O “Se-movimentar” é, então, “uma conduta significativa, um acontecimento mediado por uma relação significativa”. (TAMBOER, 1986, p. 62). O Se-movimentar, entendido como diálogo entre homem e mundo, envolve o sujeito deste acontecimento sempre na sua intencionalidade. É por meio desta intencionalidade que se constitui o sentido/significado do se-movimentar. Sentido/significado e intencionalidade têm, assim, uma relação muito estreita da concepção dialógica do movimento. (KUNZ, 2012a, p. 208-209).

Para além do que foi exposto acima, ainda é necessário apresentar as três etapas da aprendizagem significativa pelo Se-Movimentar, através da Teoria proposta por Tamboer (1986, apud KUNZ, 2012a):

A primeira etapa configura-se pela realização espontânea e não problematizada de movimentos já conhecidos, que pertencem ao domínio do cotidiano. É a própria realização de movimentos pertencentes à cultura de movimento tradicional em seus respectivos mundos da vida. (p. 216).

A segunda etapa caracteriza-se por uma relação problematizadora do objeto de conhecimento. Exige uma produção de novos conhecimentos/aprendizagens. Para Freire (1981a), o conhecimento não deve ser transmitido, mas buscado, produzido... A aprendizagem pela busca de soluções não pode ocorrer pela “imitação da forma”, mas por uma “imitação da intenção” (TAMBOER, 1986). (p. 216).

A terceira etapa da aprendizagem relaciona-se com os atributos do criar e inventar. Nesta o educando – num processo de “ação-reflexão” e por sua natureza plástica e flexível para o “compreender-o-mundo-pela-ação” -, descobre a relatividade das exigências opressoras do mundo exterior/meio. (p. 217).

Na perspectiva da Concepção Dialógica do Movimento que defende Kunz, os conteúdos que farão parte do processo ensino devem proporcionar aos alunos a descoberta, pelo Se-Movimentar, um “Mundo de significados motores” (KUNZ, 2012a), e, tais conteúdos não podem ser predeterminados. Relacionando as considerações de Freire (1981a) e Tamboer (1986), Kunz (2012a) nos esclarece de que pela concepção dialógica o processo de ensino-aprendizagem poderá ser conduzido pela problematização, considerando com isso, uma Ação Comunicativa entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, com intenções pedagógicas com vistas à emancipação e ao conhecimento de suas possibilidades de movimento como forma de interpretar o mundo-vivido, e, relacionar-se com ele no contexto social.

Sobre a questão da Concepção de Sociedade e Mundo – O Mundo Vivido e o Mundo do Movimento

Todas as questões mencionadas acima retratam sobre a possibilidade do aluno descobrir um mundo novo, ainda encoberto, e repleto de outras formas de relacionar-se com

esse mundo, através do “Se-Movimentar”. Nesta perspectiva, o diálogo constante entre aluno e mundo vivido, vai permitir que ampliar suas possibilidades de movimento, e, a cada nova descoberta do seu “Se-Movimentar”, ocorrerá uma nova aprendizagem do e sobre o seu mundo. Trata-se, como já foi mencionado anteriormente, de descobrir o mundo pelo agir, sendo que o “Se-Movimentar” nesta relação dialógica proporciona o desenvolvimento de ações conjuntas entre professor e alunos que visam a transformação do Mundo Vivido e do mundo de movimento para que sejam reconhecidos como sujeitos.

De acordo com Trebels (1983a, p.18, apud KUNZ), isso só acontecerá,

Quando ao homem for concedida a Chance, - e crianças em sua vida de movimento em liberdade aproveitam muito melhor essa chance – de atuar de forma independente e espontânea com o seu mundo material, social e de movimento. (2012a, p. 79).

Na verdade, tanto professor quanto os alunos devem engajar-se numa “luta” de formação pedagógica por uma sociedade mais consciente de si, na qual o sujeito deve buscar “conhecer-se a si mesmo” e, a partir desta autorreflexão crítica, interagir no mundo social pelo “Se-Movimentar” desenvolvendo uma capacidade de leitura crítica desse mundo, considerando suas experiências, o contexto sociocultural e político e suas expectativas e necessidades de relacionar-se com o mundo e com o outro. Nessa “luta” o “Se-Movimentar”, através das diferentes manifestações da Cultura de Movimento, entre elas o “esporte”, poderá ser uma ferramenta didático-pedagógica muito importante, uma vez que possibilita interagir com esferas sociais, culturais e políticas que estão além do simples movimento.

Na perspectiva de buscar uma certa competência de “ler” a realidade, trago à tona as palavras de Freire (1981a, p. 70, apud KUNZ, 2012a),

Para se poder inserir na “luta” tem-se que, antes de tudo, saber “ler a realidade”, o que pode significar para a Educação Física que os alunos devem receber a chance de se tornar sujeitos das suas próprias experiências de movimentos, o que só pode acontecer quando houver uma melhor compreensão, uma melhor leitura de todo o contexto, ou seja, do mundo do movimento bem como do mundo dos esportes normatizados e suas relações no âmbito das dimensões políticas, econômicas e sociais. Aprender a “ler” a realidade do contexto esportivo, e com isto desenvolver uma certa autonomia no agir e pensar, significa também aprender a analisar e modificar o mundo – o conjunto do mundo vivido – de forma crítica, “onde eles (alunos) se integram de forma ativa e cada vez mais conscientes na realidade social em transformação. (p. 187).

Após esta breve explanação teórica sobre a estrutura da Proposta defendida por Kunz, passo agora a apresentar com mais especificidade, os elementos teóricos que norteiam o processo didático-metodológico dessa proposta. Primeiramente, apresento os quatro (4) pilares que sustentam uma concepção de didática para a Educação Física, pautado na Teoria do “Se-Movimentar”. Logo em seguida, recupero da Obra de Kunz, os doze (12) pontos

estruturantes que norteiam a concepção metodológica de ensino de sua proposta. Por fim, apresento a questão da “Encenação” como recurso metodológico de sua proposta

Didática da Educação Física na Perspectiva do “Se-Movimentar”

- 1) A centralidade do ensino de Educação Física não pode estar nos movimentos padronizados, notadamente esportivos, e sim no Se-Movimentar de alunos (as), que deve então tratar de fomentar o desenvolvimento destes (as) na oferta de possibilidades de movimentos que podem ser realizados de forma individual e coletiva com vivências de êxito e não de frustração e fracasso;
- 2) Nesse sentido, o ensino deve respeitar em primeiro lugar a cultura de movimento em âmbito local, regional e nacional;
- 3) Na didática para o ensino do movimento humano motivado por Peter Heij (2009), é dada muita ênfase à Unicidade dos indivíduos participantes que remete ao mesmo tempo, a um indissociável vínculo com o Comunitário. Unitário e Comunitário são, para Gordijn segundo Peter Heij (2009), dois lados de uma mesma moeda;
- 4) Outra ênfase se refere a uma configuração para as ações de movimento de alunos (as) de acordo com as condições de desenvolvimento pessoal e situacional de cada um, assim como nas tarefas coletivas. (KUNZ, 2012a, p. 246-247).

Isso significa que o “Se-Movimentar” defendido na proposta de Kunz por um viés filosófico, permite o entendimento de um modo fundamental de compreensão do Ser Humano em seu “Existir aí”(Dasein), no qual os sujeitos de relacionam e se comunicam mutuamente com as coisas e as pessoas no mundo. Diante disso, o “Se-Movimentar” é compreendido como uma “inerente necessidade humana” (KUNZ, 2012a), que precisa dessa forma de condições de possibilidade para sua expressão e manifestação no mundo. Concordo com o autor de que esta deveria ser a função pedagógica principal no Ensino da Educação Física.

Passo agora a apresentar os 12 pontos que se destacam sobre a Concepção Metodológica presente na obra de Kunz. O autor, baseado nas considerações de Hilbert Mayer (1987) e, em sua Teoria da Ação Comunicativa para a Educação Física, nos apresenta como pontos fundamentais de sua proposta:

- 1) É pelo agir metodológico de alunos e professores que o processo de ensino é constituído;
- 2) O agir metodológico atualiza-se pelo desenvolvimento das categorias Trabalho, Interação e Linguagem;
- 3) O resultado alcançado pelo trabalho, interação e linguagem, se constituirá na apresentação simbólica da realidade de mundo pelo processo de ensino;
- 4) Nisto ocorrem inter-relações dinâmicas entre os objetivos, os conteúdos e o método que, pelos diferentes planos do agir metodológico, assumem diferentes formas;
- 5) As determinações teóricas e o objetivo maior/global de todo o agir metodológico devem sempre levar em consideração as perspectivas para o desenvolvimento crítico-emancipatório do aluno;
- 6) A tentativa forçada, por parte do professor, para alcançar tal objetivo resulta num agir metodológico de contradição dialética que, também, pode propiciar avanços no desenvolvimento do processo;

- 7) O agir metodológico do professor e aluno, no processo de ensino, desenvolve-se em cinco dimensões, quais sejam: do objetivo, do conteúdo, do tempo, das diferentes formas do agir e do contexto social;
- 8) Estas cinco dimensões são perceptíveis em todos os planos do agir metodológico: como numa situação de agir no contexto da vida cotidiana, ou nas ações padronizadas que se transformam em formas simplificadas de agir, ou ainda, no plano das formas metodológicas superiores expressas em estruturas rígidas e suas formas de interação e diferenciação como pré-condição para sua concretização;
- 9) Em cada um destes planos e para o agir metodológico, pode se diferenciar uma dimensão externa, caracterizada pela sua aparência e uma dimensão interna, que se distingue pela construção e atuação de competências;
- 10) Tem-se acesso ao aspecto externo do agir metodológico pela simples observação, enquanto o aspecto interno apenas é acessível pela interpretação hermenêutica;
- 11) A relação dos aspectos internos e externos do agir metodológico pode ser interpretada como uma unidade dialética contraditória e;
- 12) Somente quando da integração bem sucedida de todos os momentos do processo de ensino, pode-se falar de qualidade de ensino. (KUNZ, 1999, p. 80).

Diante do exposto, fica claro que a constituição de um método de ensino, e do agir metodológico do professor se destacam como características marcantes no processo de ensino-aprendizagem da Educação Física escolar, como retrata Kunz em sua obra. Na concepção de Método defendida por Kunz (1999) é importante salientar que esta está balizada por 4 eixos norteadores: a) uma concepção de Educação; b) uma concepção de desenvolvimento humano; c) uma concepção de movimento humano e cultura de movimento e; d) uma concepção de escola e sociedade.

Sobre este último eixo mencionado, apresenta-se especialmente a necessidade de um ensino problematizador para as aulas de Educação Física. Tal ensino, deverá capacitar os alunos a relacionar-se com as possibilidades de movimento através de um agir solidário, a partir da compreensão e o entendimento conscientes sobre e para o movimento. Nesse sentido, Kunz (1999), aponta cinco (5) pontos problematizadores que estão inerentes em sua proposta:

- 1) Haver liberdade de agir e descobrir formas de movimento individualmente significativas;
- 2) Ultrapassar a dimensão da simples aprendizagem motora;
- 3) Conhecer e interpretar os meios materiais utilizados para as realizações práticas, bem como, conhecer, interpretar e compreender a si próprio e aos outros envolvidos na prática;
- 4) Participar nas decisões e soluções das tarefas de movimentos sugeridas e apresentadas em aula;
- 5) Desenvolver a capacidade de autonomia ou emancipação pelo esporte, mediante um ensino centrado no Se-Movimentar e não nas práticas conduzidas à execução de movimentos pré-construídos. Nesse sentido, os alunos não podem ser vistos como “apresentadores” de modelos de movimentos pré-construídos, mas sim como redescobridores, reinventores dos movimentos no esporte, o que se configura numa relação pessoal-situacional de entendimento entre alunos e professores. (KUNZ, 1999, p. 78-79).

Para sustentar os pontos levantado acima, são apresentados os elementos constituintes da “Encenação” que ancoram a referida proposta. Baseado em autores alemães, tais como Dietrich e Landau (1990) e Banmüller (1979), ambos citados por Kunz (2010), existem objetivos pedagógicos que estão inerentes ao processo de ensino do esporte na escola orientado por esta perspectiva.

Tomando como referência o teatro, a encenação permite que os atores se coloquem em cena sempre de uma nova forma, ou com um novo personagem, ou ainda, com outros papéis a serem desempenhados. Na proposta da encenação para o esporte, os objetivos pedagógicos visam sustentar as categorias trabalho, interação e linguagem, anteriormente mencionadas. Para se aproximar das proposições didático-metodológicas da encenação, preferi trazer à tona as contribuições de Kunz (2010),

Considerando as finalidades pedagógicas da Educação Física, a encenação do esporte pode contribuir para: 1) Compreender melhor o fenômeno esportivo; 2) avaliar e entender as mudanças históricas do mesmo; 3) possibilitar o desenvolvimento de diferentes encenações do mesmo, inclusive sua evolução histórica; 4) possibilitar vivências de diferentes encenações e a interpretação de diferentes papéis; 5) entender o papel de espectador; 6) conhecer o mundo dos esportes que é encenado para atender aos critérios e aos interesses do mercado. (p. 69).

Diante do exposto pude perceber que a encenação de cunho pedagógica do esporte só poderá ocorrer através de uma transformação nos sentidos/significados do esporte espetáculo, para o esporte educacional a partir de uma intencionalidade pedagógica crítico-emancipatória. Transformar ou encenar o esporte nesta perspectiva só poderá ocorrer a partir do agir comunicativo, numa relação dialógica e problematizadora do tema, e ainda, atendendo às competências social, objetiva e comunicativa.

Com vistas à ilustrar os elementos principais que sustentam a busca de novos sentidos/significados do movimento a serem considerados para uma encenação pedagógica do esporte, são apresentados quatro (4) critérios fundamentais que devem ser considerados nessa proposta. De acordo com Kunz (2010), são eles:

- a) O sujeito (ator) da encenação esportiva – considerar as experiências e vivências corporais anteriores;
- b) Compreender de forma crítica o mundo dos esportes e do movimento pela encenação;
- c) Possibilitar diferentes possibilidades de encenações do esporte atendendo aos elementos históricos e socioculturais;
- d) O sentido/significado do movimento e da encenação como orientação normativa;

Dessa forma, Kunz (2010) orienta ainda que a encenação do esporte estará sempre balizada por uma concepção de ensino problematizadora e crítica de mundo. Sobre esse assunto, torna-se necessário apresentar os cinco (5) eixos norteadores que devem permear o processo de encenação do esporte. O autor nos apresenta,

1) Evidenciar e esclarecer o problema básico na encenação do esporte; 2) destacar a importância das situações de encenação e seu significado individual e coletivo; 3) favorecer a responsabilidade individual e coletiva no processo de encenação do esporte; 4) aceitar diferentes soluções para diferentes situações de encenação; e 5) orientar-se nas vivências e experiências subjetivas dos participantes, para problematizar sempre novas situações. (KUNZ, 2010, p. 74).

De acordo com o autor, a concepção e ensino orientada pela pedagógica crítico-emancipatória se evidencia na práxis através de uma didática comunicativa, atribuindo ênfase nas categorias trabalho, interação e linguagem, mencionadas anteriormente, e, principalmente, atendendo às capacidades heurísticas da condição humana, que são o saber-fazer, o saber-pensar e o saber-sentir.

Frente a isso, passo agora a realizar uma análise praxiológica das “Unidades Didáticas” apresentadas na Obra de Kunz que ilustram exemplos didático-metodológicos sustentados pela proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Tal análise será enfatizada no segundo movimento de discussão que apresento a seguir.

6.2. 2º Movimento - Sobre o Lugar da Praxiologia Motriz na Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte

Neste segundo movimento de discussão enfatizei sobre uma análise sistemática dos exemplos didático-metodológicos apresentados na Obra de Kunz. Como já mencionei anteriormente, foquei esta análise de cunho praxiológica nos exemplos que tratam do ensino dos esportes de cooperação-oposição. Para tal, encontrei nas obras Didática da Educação 2 (2005) e Didática da Educação Física 3 (2010), seis (6) Unidades Didáticas que apresentam o estudo e os relatos de experiência de diferentes realidades escolares sobre o ensino dos esportes de cooperação-oposição.

No decorrer das leituras desse material, percebi que mesmo tendo como pano de fundo das discussões, os esportes coletivos, mais especialmente os de cooperação-oposição, algumas unidades didáticas não apresentaram exemplos de tarefas e/ou critérios para a elaboração e/ou seleção de tarefas para o processo de ensino-aprendizagem. É o caso das Unidades nº 11 e 13 da obra Didática 3, (2010). Para manter uma coerência com os objetivos deste estudo, optei por centrar o foco apenas as Unidades 6 (da obra Didática 2), e nas Unidades 9, 10 e 12 (da obra Didática 3) realizando a análise a partir dos instrumentos teóricos da Praxiologia Motriz.

Apresentação e Análise da “Unidade 6” – O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para sua transformação didático-metodológica.

Unidade Didática elabora por

Giovani De Lorenzi Pires

Annabel das Neves

Esta Unidade encontra-se subdividida em 3 relatos de experiência. O primeiro trata do Handebol, o segundo do Voleibol e por fim, a terceira trata do assunto Gênero no esporte. Estruturei a análise apenas sobre o 1º relato (handebol) de acordo com os objetivos que tracei neste estudo. Todas as contribuições proferidas pelos autores resultam da experiência docente no contexto dos Cursos de Graduação em Educação Física (Licenciatura) da UFSC e da UDESC de Santa Catarina. Os exemplos elaborados partiram das disciplinas de Pedagogia do Esporte (UFSC), e Metodologia do Esporte Escolar (UDESC), além das experiências nas disciplinas de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado em Educação Física, comum à ambas

Instituições de Ensino. Contam ainda com as contribuições de outras disciplinas centradas no conhecimento sobre o esporte, bem como, de cursos e palestras ministrados em Cursos de Pós-Graduação em Educação Física e seminários de formação continuada sobre o tema esporte.

De acordo com as orientações da proposta de Kunz (1994), a Unidade Didática foi elaborada sobre três grandes eixos temáticos:

- 1) O esporte formal enquanto elemento determinante da Educação Física Escolar: causas e implicações;
- 2) A construção do esporte escolar como alternativa pedagógica da cultura de movimento;
- 3) Metodologias de ensino do esporte: possibilidades didáticas de transformação.

Diante do exposto, apresento a primeira parte da Unidade que trata do ensino do Handebol.

Transformações Didáticas do Esporte - Decurso e Ação I - “A construção do Handebol”

Baseados na Pedagogia Alemã, o relato dos professores apresenta uma alternância entre séries de jogos e exercícios para 25 alunos de uma turma mista através da “Encenação” do esporte, proposta por Kunz (1994);

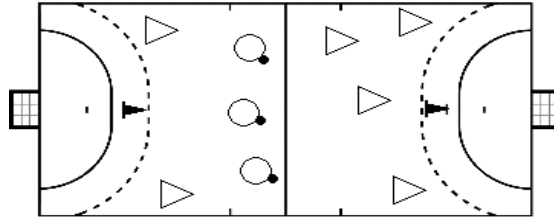
Tarefa 1: Jogo de Pega-Ajuda com 3 pegadores

Materiais: 3 bolas de handebol e 2 cones plásticos;

Regras: num espaço determinado pelos cones, 3 pegadores em posse de bola, tentam “congelar” os demais colegas atingindo-os nas pernas com a bola. (ver representação 1)

Tempo estimado: entre 4-5 minutos.

OBS: Ao analisar a tarefa, não pude constatar as regras que limitem o número de passos no deslocamento dos jogadores “Pegadores” quando estes estivessem com a posse de bola, nem a possibilidade ou impossibilidade de que estes o façam quicando a bola.



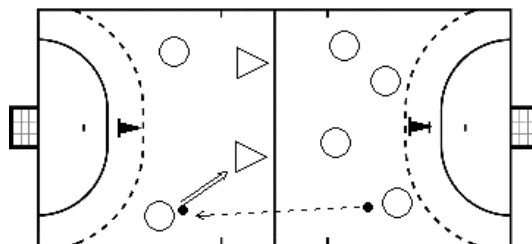
Representação da tarefa 1- Pega-ajuda com 3 pegadores

Fonte: elaboração própria.

Após o tempo estipulado, o professor utiliza o diálogo problematizador para provocar os alunos a realizar ações colaborativas e que envolvam todos os alunos em todos os momentos. Assim, o jogo sofre uma alteração significativa em sua estrutura funcional, conforme apresentado abaixo.

Tarefa 2 – Jogo do Pega-Ajuda modificado:

- a) Os alunos da turma que eram os “Perseguidos” passam a ser os “Pegadores”.
- b) Apenas 2 alunos que eram “Pegadores” passam a ser “Perseguidos”.
- c) Os alunos da turma “Pegadores” devem trocar passes entre si como o objetivo de que alguém em posse de bola, consiga aproximar-se de um dos “Perseguidos” e tocá-lo com a bola. Os alunos “Pegadores” podem agora deslocar-se com a bola através de dribles ou até mesmo executando 3 passos com a bola.
- d) No momento que o “Perseguido” é “congelado”, o aluno que conseguiu pegá-lo troca de lugar com ele, assumindo então esta função no jogo; (ver representação 2).



Representação da tarefa 2 – pega-ajuda modificado

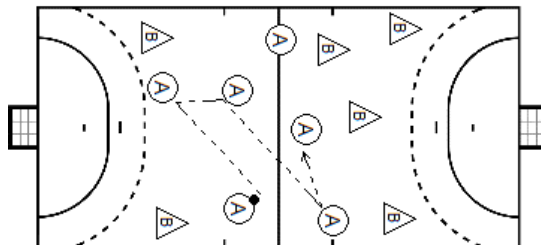
Fonte: Elaboração Própria.

A próxima tarefa proposta na “Unidade 6” é um jogo tradicional muito conhecido do cenário da iniciação esportiva, denominado de “Jogo dos 10 passes”. Com a finalidade de desenvolver sucessivas movimentações e troca de passes (elementos fundamentais do handebol), esta tarefa foi proposta aos alunos.

Tarefa 3 – O jogo dos 10 passes equipes A e B

Regras

- a) A turma foi dividida em 2 equipes;
- b) Objetivo: a equipe que estiver com a posse de bola, tenta trocar de forma ininterrupta 10 passes consecutivos, para marcar 1 ponto;
- c) A equipe adversária deve tentar recuperar a posse de bola interceptando os passes da outra equipe, para que, em posse de bola, possa trocar os 10 passes e marcar um ponto. Ver representação 3.



Representação da tarefa 3 – Jogo 10 passes equipes A e B

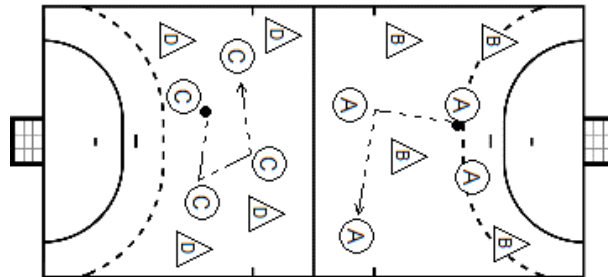
Fonte: Elaboração Própria.

Após um tempo de prática o professor através do diálogo problematizador procura criar um ambiente em que haja maior participação de todos e, com isso, a vivência mais igualitária de oportunidades de ação e aprendizado. O questionamento problematizador acarretou numa nova tarefa, similar à anterior, porém com um espaço de jogo reduzido, bem como, com a redução do número de jogadores por equipe. Apresento-a a seguir.

Tarefa 4 – Jogos dos 10 passes em campo dividido

Regras

Seguem as mesmas diretrizes da tarefa 3, porém as equipes A e B, foram sub-divididas nas equipes C e D, e foram dispostas na metade da quadra, conforme ilustra a representação 4.



Representação da tarefa 4 – jogo 10 passes equipes A, B, C e D

Fonte: Elaboração Própria.

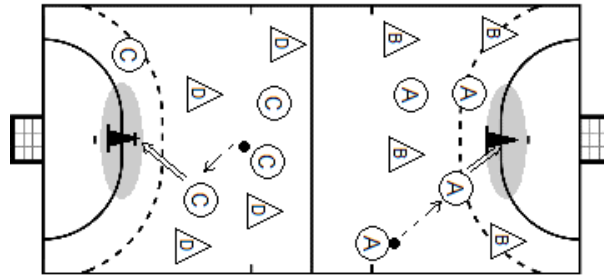
Na sequência, após observar um desinteresse pelos alunos, pois o jogo não apresenta um objetivo mais claro, o professor encaminhou a seguinte problematização: identificado que a perda de interesse no jogo decorre da falta de um objetivo mais claro, além do que não oportuniza a inclusão de novos fundamentos técnicos no handebol, como modificar uma vez mais o jogo, tentando atender a esses dois aspectos? Esta problematização, resultou na tarefa 5, que apresento a seguir:

Tarefa 5 – Jogo de acertar o alvo equipes A, B, C e D

Regras

- Seguem a estrutura de funcionamento das demais tarefas anteriores, com base no handebol, porém houve a inclusão de uma meta (alvo) protegida por uma área demarcada. As equipes continuam divididas nas duas metades da quadra, conforme a tarefa 4. Marca-se um ponto através de um arremesso realizado de fora dessa área e atingindo o alvo.

Materiais: foram incluídos 2 cones plásticos como alvo. Ver a representação 5.



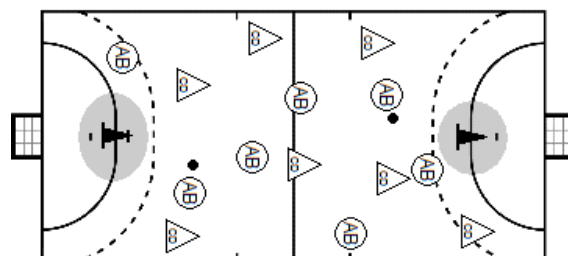
Representação da tarefa 5 – equipes A, B, C e D.

Fonte: Elaboração Própria

Após alguns instantes, o professor apresenta outra problematização: considerando-se que estavam ocorrendo dois jogos simultâneos em quadra e que o objetivo era de que se chegasse ao handebol, questionou-se como proceder para avançar nessa construção coletiva do esporte. Este questionamento, originou a tarefa 6.

Tarefa 6 – Unindo as Equipes em AB X CD

Regras: seguem a estrutura de funcionamento da tarefa 5, porém permaneceram 2 bolas em jogo. Objetivo – que a equipe em posse de bola possa se organizar para atingir a meta adversária. A equipe sem posse de bola deve se organizar para recuperá-la, e, automaticamente, tentar marcar pontos. Ver representação 6.



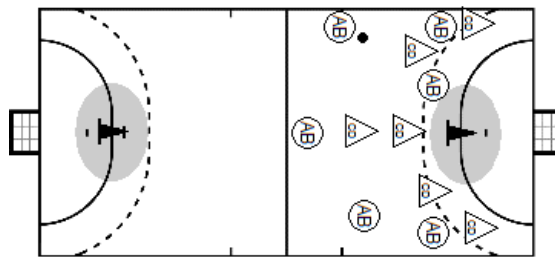
Representação da tarefa 6 – equipes AB x CD

Fonte: Elaboração Própria

A tarefa 6 ocasionou problemas na organização tática de ambas as equipes, pois ao mesmo tempo, ocorriam situações em que a equipe AB, por exemplo, tinha que se dividir entre ataque e defesa, pois estava de posse de apenas 1 das bolas em jogo. Por conta disso, o questionamento do professor aos alunos proporcionou a retirada de uma das bolas do jogo. Dessa forma, a orientação para a nova tarefa foi de que em posse de bola, a equipe AB, por exemplo procedesse ao ataque, e, a equipe CD procedesse à sua organização defensiva. Isso gerou a tarefa 7.

Tarefa 7 – organização das equipes em ataque e defesa em detrimento da posse da bola.

No decorrer do jogo as regras do handebol foram sendo incorporadas pela proximidade da tarefa com o jogo formal. Ver representação 7.



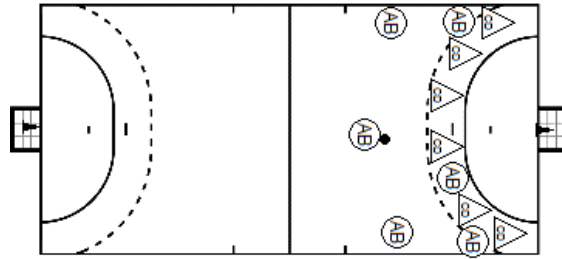
Representação da tarefa 7 – organização ataque x defesa

Fonte: Elaboração Própria.

Um problema com a estrutura deste jogo na tarefa 7 foi de que muitos arremessos estavam atingindo o corpo dos defensores, em virtude da proximidade destes com a área delimitada sobre sua meta. Para solucionar este problema o professor juntamente com os alunos, encontraram uma solução razoável aproximando ainda mais a tarefa, com o jogo do handebol. Isso possibilitou a criação da tarefa 8.

Tarefa 8 – Jogo com o cone como alvo/meta

Regras – seguiram o mesmo modelo da tarefa 7, porém a área de 6 metros foi instituída como espaço restrito. O cone foi disposto como alvo no centro do gol em cada trave. Isso provocou comportamentos e deslocamentos ainda mais próximos do handebol. Ver representação 8.



Representação da tarefa 8 – cone como alvo/meta

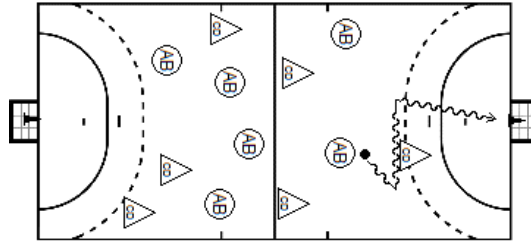
Fonte: Elaboração Própria

Com a inclusão do cone como “alvo” dentro das traves, o problema foi de que a dificuldade de acertá-lo, a uma distância mínima de 6 metros provocou certa desmotivação. Ainda foi mencionado que a “finta” elemento característico do Handebol não estava contemplada nesta tarefa. Para superar estes problemas, o jogo foi modificado por uma estrutura conhecida como Handebol Americano. Isso proporcionou a criação da tarefa 9.

Tarefa 9 – Handebol Americano

Regras – foram incorporadas regras semelhantes ao futebol americano.

Para marcar pontos, foi permitida a entrada na área, antes restrita. Ao invés de arremessar a bola em direção ao cone, ao Atacante com posse de bola (ACPB) foi permitido que adentrasse à área com o objetivo de apenas tocar o cone com a bola para marcar um ponto. Essa nova regra possibilitou a ocorrência necessária da “finta”, antes esquecida na tarefa anterior. Essa alteração significativa das regras também possibilitou a ocorrência de novos comportamentos técnico-táticos pelos jogadores, tanto ofensivos, quanto defensivos. Ver representação 9.



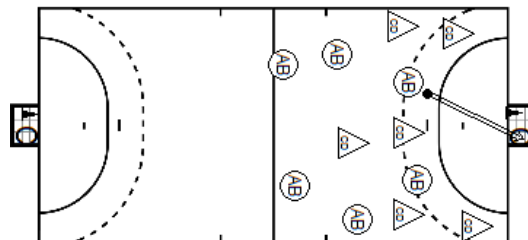
Representação da tarefa 9 - Handebol Americano

Fonte: Elaboração Própria.

Logo em seguida, retomando à regra da linha de 6 metros ser instituída como espaço restrito, foram incorporados novos alvos com o objetivo de que os alunos obtivessem mais sucesso nas suas ações para marcar pontos. Porém, os alvos devem ser alvejados através de arremessos. Isso possibilitou a criação da tarefa 10.

Tarefa 10 – Alvos no Gol

Regras – baseado nas regras do handebol, os alunos devem tentar marcar pontos, arremessando a bola de fora da linha de 6 metros visando acertar os alvos dispostos dentro de cada trave. Ver representação 10.



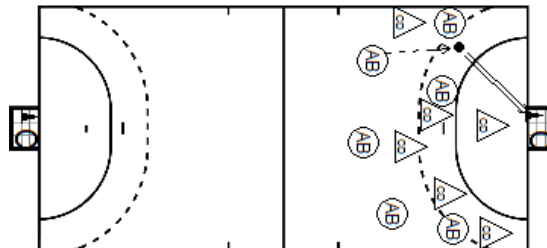
Representação da tarefa 10 – Alvos no Gol

Fonte: Elaboração Própria

O número de gols aumentou significativamente na tarefa 10. Com o objetivo de aproximar-se da construção do handebol o professor, juntamente com os alunos chegaram à conclusão de que para proteger os alvos, haveria a necessidade de um goleiro estar presente para executar essa função. Isso proporcionou a elaboração da tarefa 11.

Tarefa 11 – Handebol com superioridade numérica no ataque

Regras – um dos jogadores de cada equipe deverá postar-se como goleiro, quando sua equipe estiver na defesa. No ataque, o goleiro se integra aos demais jogadores de linha. Essa alteração nas regras possibilitou uma aproximação significativa com o jogo do handebol e ainda manteve um fator de motivação intrínseca na tarefa, uma vez que no ataque há uma condição de superioridade numérica evidente. Ao mesmo tempo, o desafio de tentar suprir a falta de um defensor (equipe que está momentaneamente na defesa), permite o surgimento de novos comportamentos táticos defensivos, e também ofensivos, uma vez que não é possível separar a incidência de tais comportamentos nos esportes de cooperação-oposição. Ver representação 11.



Representação da tarefa 11 – Superioridade numérica no ataque

Fonte: Elaboração Própria.

Diante do exposto, apresento uma análise evidenciando como os conhecimentos da Praxiologia dialogam com as tarefas ilustradas, visando mostrar alguns limites, e, também, outras possibilidades de transformação didática, com a inclusão de novos conhecimentos inerentes à lógica interna do handebol.

No primeiro jogo “Pega-ajuda” com apenas três perseguidores com posse de bola é possível apresentar os seguintes pressupostos pelas lentes da Praxiologia Motriz:

- a) Análise Praxiológica da Tarefa 1

Primeiramente, considerando o Handebol como modalidade esportiva a ser ensinada como conteúdo é possível destacar:

- a. O handebol é um esporte coletivo, que necessita/demanda a invasão e ocupação no/do espaço de jogo da equipe adversária como dinâmica funcional desta modalidade. Apresenta a demanda das interações de cooperação e oposição que originam a incidência de ações de comunicação e contracomunicação motriz. Joga-se num espaço estável e demarcado, sendo que a participação dos jogadores ocorre de forma simultânea. Vence o jogo a equipe que marcar mais pontos. O tempo de jogo é dividido em dois períodos, separados por um intervalo entre eles. É organizado a partir de regras institucionalizadas, e, não necessita de qualquer material acessório, além da bola, para se jogar;
- b. A tarefa 1, apresenta a demarcação de um espaço limite para as ações ofensivas e defensivas, porém não é possível identificar “campos” ou “zonas” de ataque e defesa, permitindo assim, um livre deslocamento pelo espaço de jogo simultâneo entre “Perseguidores” e “Perseguidos”;
- c. Entre os “Perseguidores” não é possível estabelecer a interação de cooperação nem a relação de comunicação motriz, uma vez que a estrutura da tarefa implica de que todos “estes” possuidores de uma bola cada um, poderão comportar-se livre e espontaneamente no espaço de jogo, sendo que suas decisões do que fazer?, serão quase que totalmente “individuais”. É possível estabelecer ainda a Interação de Oposição entre cada “Perseguidor” e os demais “Perseguidos” uma vez que a lógica interna da tarefa nos permite enxergar possibilidades desta interação, o que ocasiona em uma relação de contracomunicação motriz entre “Perseguidor” e “Perseguidos”.
- d. Com relação ao tempo da tarefa, pode-se compreender de que trata-se de um jogo inicial e lúdico, sem a incidência de períodos de tempo, formalmente estabelecidos pelo regulamento interno do handebol.
- e. Com relação às ações motrizes desempenhadas na tarefa, pode-se compreender de que estas estão mais direcionadas às movimentações corporais de deslocamento no espaço de jogo; a observar, reconhecer e interagir com os oponentes respeitando as regras do jogo não-formal; a percepção, leitura

situacional e à tomada de decisão do que fazer? (para onde vou? - “perseguidos”, quem vou tentar congelar? - “Perseguidores”), em relação à interação de oposição implícita na tarefa;

- f. Pelo critério de situação motriz, pode-se classificar a tarefa como sociomotriz, pois os jogadores disfrutam no mesmo espaço, do direito às condições de jogar o jogo de forma lúdica, ou seja, não há apelo à competitividade, respeitando assim as regras internas de organização, sendo que para se jogar este jogo, a presença do(a) outro(a) é uma condição;
- g. Fica claro de que o sistema de pontuação não está evidente na tarefa. Pelas lentes da Praxiologia Motriz poderíamos acrescentar um sistema de pontuação no jogo, visando criar um ambiente de motivação, bem como, de aproximar a tarefa da lógica interna do handebol;
- h. Não há a presença do sistema de interação de marca, pois mesmo que os jogadores “Perseguidores” consigam êxito em suas ações, não há, critérios estabelecidos na tarefa que permitam mensurar e qualificar estas ações.
- i. Pelos critérios da Praxiologia Motriz em relação às situações ludomotrizes, podemos classificar a tarefa como um “Quase Jogo Esportivo”, uma vez que nessa classificação proposta, as tarefas são consideradas como atividades praticadas de forma livre, que não seguem um regulamento, ou regras institucionalizadas. Na maioria das vezes, são praticadas com intuito de superação de limites do próprio sujeito, pelo divertimento (lazer) e/ou relaxamento das atividades diárias. A tarefa difere completamente da lógica interna do Handebol, que possui regras institucionalmente reconhecidas.
- j. Pelo sistema de Papel e Sub-Papel, não há troca ou alternância dessas funções na tarefa. Pelas lentes da Praxiologia Motriz, quando considerado o Handebol, o Sistema de Papel e Sub-Papel demanda trocas sucessivas e simultâneas entre os jogadores da mesma equipe e/ou da equipe adversária, em detrimento da posse da bola;
- k. Não há incidência de Códigos Gestêmicos e/ou Praxêmicos identificáveis como próprios da tarefa, pois não há como descrever os comportamentos aleatórios dos jogadores “Perseguidores”, bem como, dos jogadores

“Perseguidos”. Os comportamentos observáveis nesta tarefa podem ser analisados pela dimensão da tática individual dos participantes.

1. A tarefa ainda apresentou elementos que permitem aos alunos a “descoberta” de outras possibilidades de movimento que estão para além dos gestos técnicos do handebol. Kunz (1991; 1994), já apontou isso em sua Obra. Pelas lentes da Praxiologia Motriz, Parlebas (1987; 1988), apresenta elementos teóricos de que as tarefas devem proporcionar conhecimentos que estão além dos simples gestos técnicos, como por exemplo o respeito mútuo, a solidariedade e a cooperação. Sendo assim, os sujeitos poderão incorporar novos conhecimentos à sua conduta motriz, sendo que estes conhecimentos podem e devem ser proporcionados pelas tarefas motrizes nas aulas de Educação Física.

b) Análise Praxiológica das Tarefas 2 até a tarefa 11.

Com o objetivo de evitar muitas repetições, em virtude da similaridade entre estas tarefas, optei por reuni-las e analisa-las conjuntamente. Porém, em alguns momentos foram necessários discutir pontos fundamentais sobre uma tarefa em específico, e, portanto, apresento estes em forma de observações.

A Tarefas de 2-11 apresentaram uma organização diferenciada que permitiu a seguinte análise:

- a. Inicialmente, ao modificar-se as regras internas de organização nas tarefas mencionadas, pode-se perceber uma maior aproximação destas com os elementos da lógica interna do handebol. Diante disso, como primeiro ponto de discussão praxiológica, as tarefas analisadas apresentaram a demanda das interações de cooperação e oposição entre os Jogadores “Perseguidores” e os jogadores “Perseguidos”.
- b. Por conta disso, as tarefas apresentaram a incidência de ações e relações de comunicação e contracomunicação motriz entre os jogadores “Perseguidores” e os jogadores “Perseguidos”.
- c. O espaço de jogo ora demarcado por cones, ora demarcado por linhas e/ou zonas específicas, permitiu analisa-lo como estável e, de participação simultânea entre os envolvidos. As tarefas 2, 3 e 4 não apresentaram campos

e/ou zonas específicas que pudessem identificar metas para nortear as ações entre ataque e/ou a defesa. As tarefas 5, 6, 7, 8, 10 e 11, apresentaram em sua estrutura funcional a orientação dos comportamentos ofensivos e defensivos a partir da identificação de uma zona ou meta específica. OBS: A tarefa 9, apresentou uma meta identificável (cone posicionado no espaço das traves), porém, pelas regras de organização interna desta tarefa, ela não atendeu ao critério de espaço restrito (área de gol – regra formal) conforme a lógica interna do handebol.

- d. Na tarefa 2, entre os “Perseguidores” foi possível estabelecer a interação de cooperação e a relação de comunicação motriz. Também foi possível estabelecer a interação de oposição entre “Perseguidores” e “Perseguidos” e vice e versa, demandando assim as relações de contracomunicação motriz. Aos jogadores “Perseguidos, suas decisões sobre o que fazer?, e para onde ir?, continuaram sendo consideradas como “individuais”, ficando assim ausentes a presença das intenções táticas inerentes os esportes de cooperação-oposição. Com relação as tarefas de 3-11, foi possível identificar, através das alterações sucessivas nas regras de organização interna destas tarefas, de que os comportamentos dos jogadores, ora defensores, ora atacantes, se aproximaram dos comportamentos técnico-táticos inerentes ao handebol. Para estas, foi possível identificar as interações de cooperação e de oposição, bem como, estabelecer as relações de comunicação e contracomunicação motriz emergentes da lógica interna.
- e. Com relação ao tempo das tarefas, apenas na tarefa 1, essa informação é aparente, conforme apresentado anteriormente. A mesma, não é mencionada de forma clara na organização e estrutura de apresentação das demais tarefas. Porém, pode-se compreender de que as tarefa 2, 3 e 4, por exemplo, tratam-se de jogos lúdicos, sem a incidência de períodos de tempo específicos. Já para as tarefas de 5-11, por apresentarem uma dinâmica de funcionamento mais próxima do handebol, entendi que o fator tempo é um condicionante importante que deveria estar presente nas regras de organização interna das mesmas, uma vez que todas ações de jogo no handebol derivam deste elemento central – tempo de jogo definido, por exemplo;

- f. Com relação às ações motrizes do handebol demandadas nas tarefas de 2-11, foram identificadas: o passe, a proteção da posse de bola, os deslocamentos em progressão com bola através de dribles, os deslocamentos corporais com e sem a posse de bola (uso dos 3 passos do atacante com posse de bola, ou, as desmarcações com criação e linha de passe dos atacantes sem posse de bola), à presença das capacidades de percepção, antecipação, leitura situacional e, tomada de decisão do que fazer?, em detrimento da interação de oposição entre companheiros x adversários, a finta corporal na situação de 1x1, a marcação ao oponente direto, os diferentes tipos arremessos, as dissuasões de passe e recuperação da posse da bola e, as transições entre ataque e defesa.
- g. Todas as tarefas apresentadas de 2-11, foram classificadas pelo critério de situação motriz, como sociomotrizes;
- h. O sistema de pontuação não esteve presente na tarefa 2. Entre as tarefas 3-11, este sistema esteve evidente, de acordo com as regras de organização interna apresentadas nestas tarefas. Pelas lentes da Praxiologia Motriz não foi possível evidenciar um sistema de pontuação na tarefa 2, que poderia criar um ambiente de motivação, bem como, de aproximá-la da estrutura funcional do handebol;
- i. O sistema de interação de marca não foi acessível na tarefa 2, pois mesmo que os jogadores “Perseguidores” conseguissem êxito em suas ações, não há critérios estabelecidos na tarefa, que permitiram identificar e qualificar estas ações. Entre as tarefas 3 e 4 o sistema de interação de marca até esteve presente, porém, contou com algumas limitações identificáveis (como por exemplo, a possibilidade de nenhuma equipe conseguir marcar um ponto sequer), uma vez que o sistema de interação de marca dialoga diretamente com o sistema de pontuação da tarefa através de sua dinâmica funcional. Este sistema ficou mais evidente entre as tarefas 5-11, nas quais os critérios de pontuação estabelecidos pelas regras internas das mesmas, permitiram essa identificação de forma mais clara.
- j. Em relação às situações ludomotrizes, pode-se classificar a tarefa 2 como um “Quase Jogo Esportivo”, seguindo os mesmos critérios apresentados na tarefa 1; As tarefas 3 e 4 foram classificadas como um Jogo tradicional e Jogo Tradicional modificado. Já as tarefas de 5-11 foram classificadas como jogos

motrizes, em virtude da dinâmica funcional entre ataque x defesa, e ainda, pela presença do sistema de pontuação eminente.

- k. Pelo critério dos sistemas de Papel e Sub-Papel, a tarefa 2 apresentou uma proximidade identificável com a lógica interna do handebol, mais especificamente, sobre os papéis dos jogadores atacantes – Atacante com Posse de Bola e Atacante sem Posse de Bola (que nesta tarefa, são representados pela função de “Perseguidores”). Da mesma forma, limitou as ações dos jogadores defensores “Perseguidos”, uma vez que estes jogadores não desempenham qualquer função técnico-tática em relação às ações defensivas que se aproximem da lógica interna do handebol. Entre as tarefas 3-11 a troca de papéis, Atacante com posse de bola, Atacante sem posse de bola, e, os jogadores defensores, é demandada de forma eminente. Estas tarefas, apresentaram elementos em suas estruturas funcionais, que permitiram identificar a demanda da troca sucessiva de papéis/funções e sub-papéis/comportamentos entre os jogadores de ambas as equipes. Desta forma, estas tarefas, pelas lentes da Praxiologia Motriz, aproximaram-se da alternância simultânea de papéis e sub-papéis inerentes à lógica interna do handebol;
- l. Na tarefa 2, foi possível identificar a presença de Códigos Gestêmicos e/ou Praxêmicos entre os jogadores “Perseguidores”, pois os mesmos, através de uma comunicação gestual/corporal (sinalizações de deslocamento, por exemplo), ou ainda, de comportamentos táticos observáveis, (fintas de passe e/ou de deslocamento, por exemplo), visam comunicar-se entre si para buscar superar as ações dos jogadores “Perseguidos”. Aos jogadores “Perseguidos” os códigos praticamente não foram identificados, pois suas ações serão em grande parte, de cunho individual. Nas tarefas de 3-11, os códigos gestêmicos e praxêmicos estão presentes de forma eminente. Pela dinâmica funcional destas tarefas, e, quando comparadas com a lógica interna do handebol, esses códigos são demandados a todo instante, e, identificam uma gramática de jogo gestual/corporal muito rica em informações de cunho tático e/ou estratégico entre ambas as equipes.

Por fim, a sequência de tarefas (jogos) apresentados na Unidade 6, em geral, atendeu ao critério de Interação Motriz, conseqüentemente necessário para se compreender a lógica interna dos esportes de cooperação-oposição, e, neste caso, do handebol. Foram identificadas as interações de cooperação e oposição, que, através da transformação didática apresentada nas tarefas analisadas, foi possível exprimir os seguintes pressupostos:

- a) Aprimoramento dos elementos técnico-táticos do handebol (passe, drible, deslocamentos com e sem bola, mecânica corporal, entre outros);
- b) Desenvolvimento eminente da competência social dos alunos pela demanda das situações de cooperação e oposição oriundas do contexto das tarefas apresentadas, bem como, da leitura de jogo – percepção do espaço e do colega melhor posicionado, bem como da tomada de decisão situacional;
- c) Ênfase na competência comunicativa através da problematização e reflexão crítica entre professor e alunos, visando criar/elaborar novas alternativas didático-pedagógicas para superar as dificuldades encontradas pelos alunos numa tarefa anterior;
- d) A alteração nas regras internas de organização das tarefas possibilitou a ênfase no desenvolvimento de situações-problema que originaram a incidência das relações de comunicação e contracomunicação motriz de cunho tático não-verbal entre os jogadores, através da posse da bola, e visaram criar um ambiente de aprendizagem que possibilitasse superar as ações dos adversários. Esta é, por assim dizer, a essência da lógica interna do handebol, e, por conseqüência, dos esportes de cooperação-oposição.

Após a análise acima, prossigo com a apresentação/discussão da “Unidade 9”, denominada Os movimentos ritmados no Futebol. Para tal, o autor apresenta cinco (5) “Encenações” de atividades para o ensino do futebol, sendo que para cada “Encenação” é apresentada uma variação. Para evitar repetições desnecessárias, me detive apenas nas atividades originais.

Unidade 9 “Os movimentos ritmados no Futebol”

Contribuições elaboradas por

Elenor Kunz

Nesta Unidade Didática o professor Kunz apresenta uma série de tarefas psicomotrices, e uma tarefa coletiva (em grupo de 3 participantes) que visam desenvolver o controle/domínio da bola com diferentes partes do corpo (pés, coxas, ombros, peito, cabeça), através de exercícios que seguem uma ordem ritmada, que são orientados por tempos e pausas rítmicas, ora pelo comando do professor, ora pelo comando dos próprios alunos.

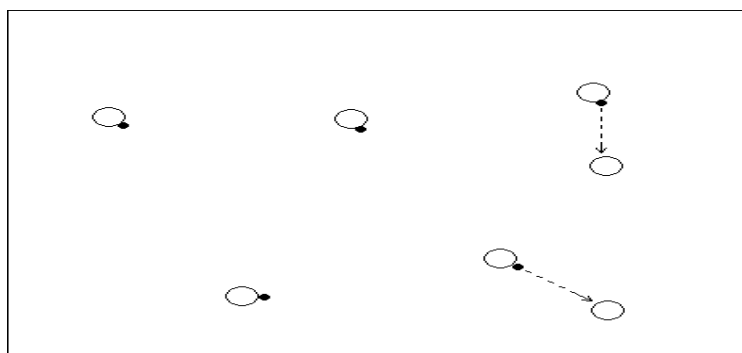
Tarefa 1 – Primeira Encenação – Embaixadinhas

Objetivo: manter a bola no ar através de toques com os pés.

Material: bolas de diferentes tamanhos e pesos

Organização: num primeiro momento os alunos realizam os movimentos de forma individual sob a coordenação do professor. Num segundo momento os alunos poderão executar o movimento em duplas (2 a 2) procurando observar que a bola permaneça no ar e ainda, ficar atentos ao ritmo de movimento um do outro.

Ritmo de movimento: poderá ser dirigido por batidas de palmas do professor, ou ainda, pelos próprios alunos. Ver a representação 1.



Representação da 1ª tarefa

Fonte: Elaboração Própria

A próxima tarefa apresentada pelo autor está representada abaixo.

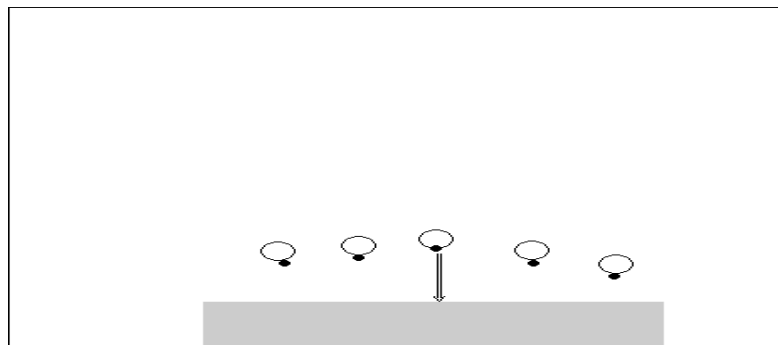
Tarefa 2 – segunda “encenação” – chute de bola a parede.

Material: bolas de diferentes tamanhos, em especial bolas leves de voleibol, de borracha ou ainda de possível de espuma. Ainda é necessário uma parede de concreto que permita ao aluno chutar a bola contra essa estrutura, possibilitando a rebatida da bola.

Organização: esta tarefa é apresentada como exclusivamente individual, na qual os alunos deverão coordenar seus movimentos de chutes à parede, em diferentes distâncias e adequando

os chutes ao ritmo da rebatida. Segundo o próprio autor, a realização desta tarefa de forma coletiva implica uma demanda de habilidade necessária somente a jogadores treinados ou mais experientes.

Ritmo: determinado por meio da batida de palmas de forma lenta, possibilitando aos alunos coordenarem corretamente seus movimentos e mantendo o ritmo dos mesmos. Ver representação 2.



Representação da Tarefa 2

Fonte: Elaboração Própria

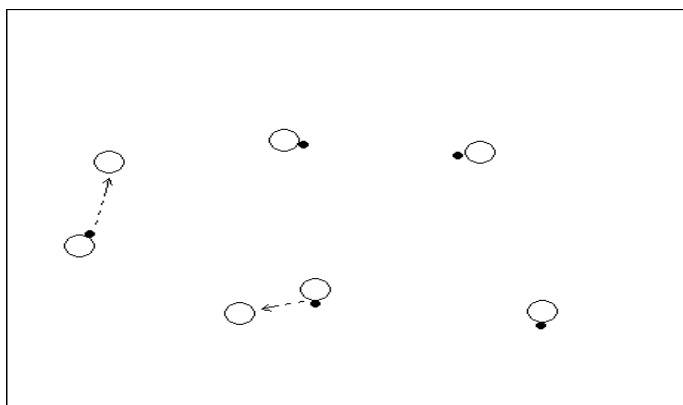
A seguir apresento a próxima tarefa proposta pelo autor.

Tarefa 3 – terceira “encenação” – Cabeceios

Material: bolas de diferentes tamanhos e pesos

Organização e objetivo: realizado de forma individual com o objetivo de manter a bola no ar a partir de cabeceios com um ritmo predeterminado. É possível ser realizado em duplas ou mais participantes desde que as habilidades dos alunos propiciem esta possibilidade.

Ritmo: deve ser alternado entre movimentos rápidos (cabeceios mais curtos) e lentos (cabeceios com uma altura mais elevada). Ver representação 3.



Representação da tarefa 3

Fonte: Elaboração Própria

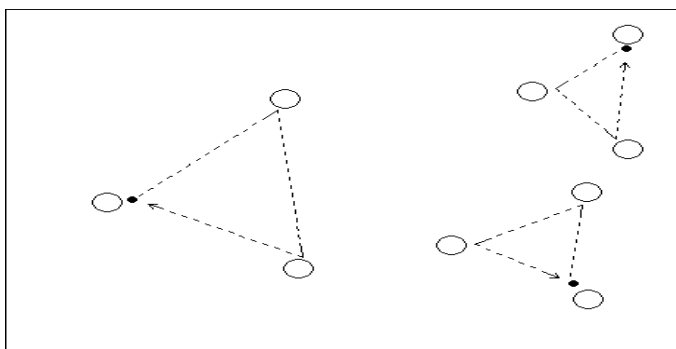
Dando prosseguimento, apresento a seguir a quarta tarefa.

Tarefa 4 – quarta “encenação” – passes ritmados

Material: no início o exercício é realizado com bolas de diferentes tamanhos e pesos visando propiciar a execução correta dos movimentos. Em seguida utiliza-se apenas a bola de futebol para que os alunos se adaptem a ela.

Organização: o exercício será realizado em grupos de até 3 componentes, que deverão manter uma formação em triângulo encontrando uma distância equivalente um do outro e que possibilite manter o ritmo de passes com a bola rolando ao chão.

Ritmo: será determinado em, e, por cada grupo. Poderão indica-lo verbalmente a partir da contagem sucessiva de passes corretos, por exemplo, um, dois três. Ver representação 4.



Representação da tarefa 4

Fonte: Elaboração Própria

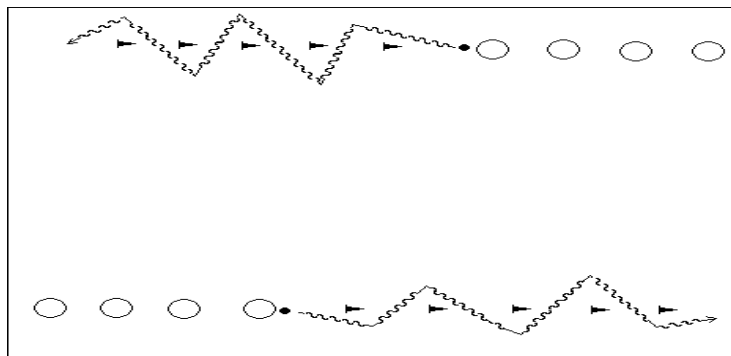
Por fim, para encerrar essa breve apresentação, segue a quinta tarefa proposta pelo autor.

Tarefa 5 – quinta “encenação” – Condução de bola

Material: bolas de diferentes tamanhos, cones e/ou barreiras para formar obstáculos.

Organização: é realizada individualmente, na qual o aluno deve manter o controle da bola e do ritmo ao ultrapassar os cones.

Ritmo: é determinado pelo próprio aluno que irá coordenar a velocidade da corrida com uma contagem progressiva sobre cada obstáculo ultrapassado. Ver representação 5.



Representação da Tarefa 5

Fonte: Elaboração Própria

A seguir, realizo a análise praxiológica das tarefas apresentadas acima.

- a) Primeiramente, o futebol é um esporte coletivo de cooperação-oposição e, por conta disso, sua classificação praxiológica segue o mesmo modelo apresentado anteriormente na classificação do handebol na Unidade 6;
- b) É importante ressaltar que as tarefas de 1-5 apresentam características na sua apresentação inicial de que os alunos realizam suas ações de forma individual e portanto, essa informação permite classifica-las, pelo critério de Situação Motriz, como tarefas Psicomotrizes. Diante disso, as tarefas apresentadas não contemplam ações motrizes correspondentes à lógica interna do Futebol;
- c) Nas tarefas psicomotrizes não é possível identificar o princípio de interação motriz, (cooperação e oposição). Por conta disso, as relações de comunicação e contracomunicação motriz também não são contempladas. OBS: quando as tarefas possibilitam a organização e participação dos alunos em duplas e ou trios, é possível identificar o elemento de interação e cooperação entre os sujeitos. Diante disso, a relação de comunicação motriz é demandada. Porém, de acordo com o próprio autor, para realizar as tarefas 2 a 2, ou em trios, será necessária uma habilidade motriz considerável por parte dos alunos.
- d) Os sistemas de Papel e Sub-papel não estão presentes nas tarefas, assim como também, os sistemas de pontuação e interação de marca.
- e) Os códigos gestêmicos e praxêmicos não estão inseridos nas tarefas, uma vez que não é contemplado o princípio de interação de cooperação e/ou oposição. OBS: quando as tarefas são realizadas 2 a 2 ou em trios, apenas o princípio de cooperação está presente, bem como a relação de comunicação motriz, como já foi mencionado, e,

portanto, será possível, em alguns casos, apenas o surgimento dos códigos gestêmicos entre os participantes do grupo. Os códigos praxêmicos não serão demandados por não haver na lógica interna das tarefas o princípio de interação de oposição (contracomunicação motriz).

- f) O elemento “regras” está presente nas tarefas como forma de organização inicial sobre as mesmas. Segundo o próprio autor, os alunos poderão modifica-las a qualquer momento, em virtude de suas necessidades e habilidades do e sobre o movimento. Não há rigidez das regras sobre as ações motrizes dos alunos envolvidos, uma vez que o autor buscou desenvolver o elemento “ritmo” imbricado na estrutura funcional de cada tarefa. Pelas lentes da Praxiologia Motriz, o elemento “regras” representa a coluna vertebral de um esporte institucionalizado, ou seja, quando falamos do “futebol” de que todos conhecemos, estaremos sempre pautando nossas considerações e ainda, a análise das ações motrizes dos alunos, será evidentemente considerada a partir das regras internacionais e institucionalizadas desta modalidade.

Dando prosseguimento, passo agora a apresentar as tarefas propostas na *Unidade Didática 10, denominada “Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades”*.

Contribuições realizadas por

Carlos Augusto Homrich

Julio César C. de Souza

Nesta Unidade Didática os autores tratam do futebol a partir do contexto das categorias de base nos clubes esportivos ou escolinhas desportivas. Os autores fazem uma crítica sobre a “querela da técnica” e apresentam tarefas que visam desconstruir o futebol institucionalizado, e, reconstruir um futebol lúdico através de jogos modificados.

Assim, esta Unidade apresenta seis (6) tarefas para o ensino do futebol a partir da encenação do esporte.

Tarefa 1 – Bicibol¹⁴

^{14*} Por uma limitação de recursos gráficos, não foi possível construir as ilustrações das tarefas propostas nesta Unidade.

Regras

Os alunos foram divididos em duas equipes;

Para diminuir os atritos e possíveis choques corporais, e, principalmente, com as bicicletas, o espaço de jogo foi dividido em 3 campos identificados por cones;

A cada choque interpretado pelo árbitro como proposital era marcado uma penalidade contra o infrator, mesmo que a falta tenha ocorrido em qualquer parte do campo;

Materiais: cada aluno porta sua bicicleta. A bola utilizada foi uma bola grande de plástico, facilitando o chute e também o equilíbrio dos participantes.

Na sequência, apresento a próxima tarefa proposta pelos autores.

Tarefa 2 – Pipa-bol

Objetivo: obter o somatório de gols convertidos mais o número de pipas que permanecerem no ar até o final do tempo estabelecido.

Regras

A cada pipa perdida que cair (jamais por um ataque alheio) considera-se meio gol para a equipe oponente.

O gol convertido de uma equipe é somado ao nº de pipas no ar desta mesma equipe no momento do gol. Por exemplo: (gol + 3 pipas no ar = 4 gols).

Materiais: uma bola (não necessariamente precisa ser de futebol), bambus, fios, colas, texturas de papel para confeccionar as pipas.

A próxima atividade apresentada nesta Unidade Didática relaciona-se com as habilidades dos alunos para realizar o maior número de embaixadinhas com a bola. Segue a descrição.

Tarefa 3 – Embaixadinhas por grupo

Objetivo: desenvolver o controle da bola.

Regras

Manter a bola no ar podendo golpeá-la com os pés, cabeça, ombro, coxa e peito. Não vale usar as mãos!

Os alunos são divididos em grupos de 5 integrantes cada, sendo que:

Ao final da tarefa serão computados: o somatório das embaixadas por grupo, o somatório de todos os grupos, a máxima individual, a mínima individual, a média individual e de cada grupo, a relação com tempo dedicado na tarefa com o número de embaixadas obtidas, médias comparativas, tempo, etc.

Na sequência foi apresentada mais uma tarefa modificada. Trata-se de jogar futebol com um bambolê. Segue a descrição abaixo.

Tarefa 4 – Bambolê-bol

Objetivo: desenvolver diferentes tipos de passe no futebol, em distâncias diferenciadas (passe de curta, média e longa distância).

Regras

Cada aluno deve portar o seu próprio bambolê;

Só é possível receber um passe estando dentro dos limites do seu próprio bambolê, ou seja, não é permitido deslocar-se pelo campo de jogo antes de receber e passar a bola para outro companheiro de equipe;

Não há intervenção do adversário nas ações do seu oponente. A opção de passe é realizada pela distribuição livre do passador.

Serão necessários no mínimo 10 trocas de passes sucessivos entre os jogadores da mesma equipe para se efetuar uma conclusão a gol. Deve-se evitar devolver a bola para o mesmo jogador que realizou o último passe.

Em caso de passe sem precisão, a posse de bola é direcionada para o adversário.

Após efetuar o passe corretamente, o aluno executor deve transferir-se para outro local no espaço de jogo, colocando-se novamente em condições de receber um passe e/ou finalizar. O jogador adversário mais próximo deste aluno o segue procurando manter um posicionamento defensivo.

A cada gol, o jogo reinicia com a reposição da bola pelo goleiro que sofreu o gol numa cobrança de tiro de meta, passando a bola para seus companheiros de equipe.

Para finalizar, os alunos foram desafiados a descobrir diferentes tipos de passe (não apenas com os pés), possíveis às suas condições/possibilidades de movimento. As orientações propostas, são de deixar os alunos livres para criação, imaginação, adaptação, imitação de

movimentos. Após alguns instantes, o professor pede para que os alunos apresentem suas novas possibilidades de passe “descobertas”.

A próxima tarefa apresentada, refere-se ao conteúdo drible.

Tarefa 5 – Ensaios da Arte de Driblar

Organização: divisão dos alunos em grupos.

Cada grupo deverá criar/elaborar cinco (5) tipos de dribles e demonstrá-los ao grande grupo. Além de dribles que superem o adversário, ainda serão aceitas fintas, firulas e/ou habilidades em geral com e sem progressão.

Na sequência, o professor solicita que todos tentem experimentar os movimentos propostos pelos outros colegas e vice-versa. Os dribles tradicionais e muito conhecidos do futebol são permitidos. Porém, a cada novo drible inventado é realizado um batismo de nome para este novo movimento.

Por fim, chegamos à última tarefa proposta pela Unidade 10. Trata-se de uma aula do imaginário ao real.

Tarefa 6 – Aula de trás para frente

Organização: Inicia-se com uma pergunta: Explique como seria o gol que você gostaria de fazer – como ele seria?

1º Passo – amostra virtual do gol por parte de cada aluno (mímica) do movimento sem bola. Todos os demais colegas devem executar/experimentar esse mesmo movimento;

2º Passo – execução do movimento com a bola por todos os alunos;

3º Passo – pergunta-se: Como a bola chegou até ali? O aluno que inventou o gol deverá construir uma “cena” explicando à seus colegas como o gol foi construído desde a primeira ação. Os demais alunos passam a ser atores e figurantes na cena, na busca pela construção de mais um gol. Em seguida, trocam-se os papéis até que todos possam realizar seu sonho de marcar o gol.

Para evitar repetições desnecessárias sobre as análises praxiológicas anteriores, optei por fazer uma síntese analisando de forma geral as 6 tarefas correspondentes da Unidade 10.

Como primeiros critérios de análise considerei o princípio da Interação Motriz e as relações de Comunicação motriz nas tarefas. Nas tarefas 1, 2 e 4 foi possível identificar as interações de cooperação e oposição, sendo possíveis também verificar as relações de

comunicação e contracomunicação motriz. Diante disso estas tarefas também podem ser classificadas como sociomotrizes. Na tarefa 6, especialmente, foi possível identificar apenas a interação de cooperação e a relação de comunicação motriz, já que a mesma tratou da construção de encenações nas quais os alunos deveriam apenas representar comportamentos como figurantes.

Já as tarefas 3 e 5 não contemplaram quaisquer tipos de interação. Sendo assim não se identificou relações de comunicação motriz, o que nos permitiu classificar ambas como tarefas psicomotrizes.

Outros critérios importantes se referem ao espaço de jogo e a forma de participação dos alunos no jogo. Na tarefa 1, o espaço de jogo foi dividido em três partes, e por conta disso, é classificado como espaço de atuação em separado. Assim, a forma de participação dos alunos é classificada como alternada, pois os alunos de uma parte do campo não podem intervir as ações dos alunos de outra parte do campo. Chamo a atenção pois características semelhantes apareceram na tarefa 4. Mesmo que todos os alunos estivessem dispersos no campo de jogo, a tarefa limitava as ações dos jogadores por conta do implemento bambolê, ou seja, cada jogador deveria respeitar o seu “espaço” restrito não sendo permitido “invadir” o “espaço” de jogo do outro. Diante disso a tarefa apresentou ao mesmo tempo, um espaço de jogo comum a todos (demarcações do campo), e ainda, os espaços separados de atuação de cada jogador (os bambolês). Mesmo assim, ao analisar a tarefa foi possível identificar que a forma de participação dos sujeitos na mesma foi considerada como alternada. Nas tarefas 3 e 5 o espaço foi identificado como “comum” a todos os participantes, porém não limitava ou influenciava nas ações dos alunos pois tratavam-se de tarefas individuais. A participação dos alunos nas tarefas foi considerada como simultânea. Por fim, apenas na tarefa 2, foi possível identificar aproximadamente os elementos espaço e participação como mais próximos do futebol. Nesta tarefa o espaço de jogo foi identificado como “comum” a todos os participantes, e, a forma de participação dos alunos foi interpretada como “simultânea”, na qual todos podem intervir nas ações dos outros, sejam companheiros, sejam adversários.

Com relação aos materiais utilizados nas tarefas, foi possível identificar que nas tarefas 1, 2 e 4 isso ficou mais evidente por conta da inclusão das bicicletas, pipas e bambolês. Não é possível estabelecer relações destes materiais com a lógica interna do futebol, porém, os mesmos podem ser interpretados como elementos utilizados como suporte à criatividade pedagógica implícita nestas tarefas. Nas tarefas 3, 5 e 6 o principal material utilizado foi a

bola de futebol, sendo que na tarefa 3, ainda foram implementados a prancheta e a caneta para anotações.

Com relação aos sistemas de pontuação, interação de marca, papel e sub-papel, e ainda sobre os códigos gestêmicos e praxêmicos, as tarefas não apresentaram em sua lógica interna, elementos suficientes e/ou identificáveis que permitissem uma análise praxiológica. Somente as tarefas 1 e 2 apresentaram melhor estes elementos, vejamos.

Na tarefa 1, os jogadores das duas equipes estão divididos em três regiões no espaço de jogo. Isso permite identificar que, na região 1 do campo, por exemplo, se encontram os jogadores da equipe A em posse de bola, e, conseqüentemente, os jogadores da equipe B como defensores. Neste exemplo é possível identificar os códigos gestêmicos e praxêmicos entre os jogadores que estão nesta parte do campo, bem como, com os jogadores que estão nas partes 2 e 3 do campo. Isso implica que, pela lógica interna da tarefa, os jogadores da equipe A em posse de bola, conforme mencionado no exemplo, deverão perceber, para além das ações dos seus adversários diretos, as ações de seus companheiros e adversários que estão dispostos nos outros espaços do jogo. Ou seja, a gama de informações nesta tarefa é muito significativa. A troca de papéis e sub-papéis também se identifica como intensa. Por exemplo, se a equipe B recupera a posse da bola, deverá se reorganizar imediatamente para proceder ao ataque, assim, todos os jogadores da equipe B que antes eram os defensores se tornam atacantes, e, os jogadores da equipe A que antes eram atacantes se tornam defensores. Essa troca simultânea de papéis e sub-papéis poderá ocorrer inúmeras vezes no jogo, em detrimento da posse de bola, ou da recuperação da posse de bola, exigindo tremenda atenção e adaptação rápida dos alunos nesta tarefa. O sistema de pontuação está presente e é identificado pela marcação de gols de ambas as equipes, 1 gol = 1 ponto, por exemplo. O sistema de interação de marca também está presente e permite analisar as ações dos alunos em relação ao êxito ou aos erros de suas ações cometidas durante o jogo. Porém é importante ressaltar que a inclusão do elemento bicicleta na tarefa dificulta e muito as ações dos alunos, uma vez que terão que dominar um novo objeto no jogo, equilibrar-se, controlar a velocidade e intensidade de seus deslocamentos, e ainda, tentar jogar o futebol.

Na tarefa 2, há duas equipes que se enfrentam no campo de jogo. A partir das interações e relações inerentes à mesma, é possível identificar aí o possível surgimento dos códigos gestêmicos e praxêmicos entre os jogadores, porém, estes códigos ficam muito limitados pelo fato de que cada jogador ainda tem que manejar e equilibrar a sua pipa ao mesmo tempo que joga. O sistema de pontuação está presente assim como o sistema de

interação de marca, mas, pelo mesmo motivo apresentado acima, fica difícil de qualificar as ações dos alunos na tarefa. Existe a possibilidade da troca de papéis e sub-papéis no jogo, porém pela lógica interna da tarefa, é possível identificar que não será apenas a posse da bola que irá influenciar nas ações e tomadas de decisões dos alunos. O fato de cada jogador portar uma pipa, empreende uma série de informações novas aos alunos em relação ao espaço, ao tempo de reação e aos outros jogadores e suas respectivas pipas, informações estas que não são exigidas na lógica interna do futebol, o que, de certa forma, dificulta as ações motrizes dos alunos na tarefa.

Diante do exposto, fica claro que a criatividade pedagógica do professor e/ou dos alunos nas criação/elaboração das tarefas analisadas acima, permitiu romper com a rigidez da lógica interna do futebol. Algumas tarefas desconstruíram completamente a modalidade esportiva e reconstruíram novas possibilidades de movimento para os alunos. A busca pela construção de valores a partir das mediações realizadas no decorrer de cada tarefa, como respeito mútuo, solidariedade e o direito ao diálogo crítico estiveram presentes.

Para alguns céticos, o fato das tarefas analisadas não seguirem um modelo rigoroso da lógica interna do futebol, poderiam estas, ser desconsideradas do processo de ensino-aprendizagem da modalidade. Não concordo com esta posição, e compreendo que a busca de novas alternativas didático-pedagógicas, através da proposição e novas tarefas no ambiente educativo, permite ao professor, desconstruir estrutura rígidas de ensino, geralmente relacionadas aos métodos tradicionais, e, reconstruí-las de forma flexível, dinâmica e, principalmente, com finalidades e intencionalidades pedagógicas e educativas e isto configura a base da proposta de Kunz (1991; 1994), ou seja, constitui sua essência.

Por fim, passo agora a apresentar um breve resumo das vinte e três (23) tarefas propostas na *Unidade 12, que é denominada “Futebol Coeducativo na Concepção Crítico Emancipatória: possibilidades pedagógicas”*.

Contribuições realizadas por

Ana Lúcia Cardoso

Nesta Unidade Didática a autora apresenta uma série de possibilidades pedagógicas para o ensino do futebol a partir de uma concepção coeducativa, propondo tarefas e jogos modificados realizados com turmas mistas. Propõe alterações na estrutura funcional dos jogos para provocar o debate crítico com os alunos não apenas sobre a aprendizagem dos

fundamentos do futebol, mas principalmente, sobre a construção de valores morais e éticos intrínsecos no processo educativo.

Basicamente, as tarefas propostas tiveram a finalidade de desconstruir o conhecimento específico sobre as regras institucionais do Futebol, e, propiciar a criação de novas regras, jogos e/ou possibilidades de movimento que estivessem voltadas para uma discussão/reflexão permanente dos alunos com relação ao entendimento do futebol, e ainda, de como poderiam utilizar o futebol com outras finalidades e objetivos que não meramente a visão tradicional do esporte de alto nível.

Diante disso, a autora propôs diferentes modificações e arranjos pedagógicos com relação às regras, aos materiais e ao espaço utilizado para mediar as aulas. A seguir apresento em tópicos as tarefas propostas¹⁵ pelo professor e/ou pelos alunos, bem como, suas principais alterações nas regras e/ou estruturas, que conduziram na criação/elaboração de outras formas de se jogar o futebol:

- 1 – Jogar no espaço de meia quadra (campo) com o mesmo número de jogadores do futebol formal diminuindo o tamanho das traves;
- 2 – Jogar no espaço de jogo com o dobro ou mais jogadores do que está implícito nas regras formais;
- 3 – Jogar sem delimitação das linhas demarcatórias de lateral e de fundo;
- 4 – Jogar com equipes específicas de ataque e de defesa. Nesta possibilidade a equipe A se subdividiu em duas, uma equipe atuava apenas no espaço considerado de sua defesa e a outra metade do grupo atuava apenas no espaço considerado de seu ataque. O mesmo princípio se aplicou à equipe B;
- 5 – Jogar com ataque, defesa e transições – ao contrário da atividade anterior, os alunos podem transitar livremente pelo espaço de jogo;
- 6 – Jogar com várias traves – possibilita mais oportunidades de marcar gols para todos os participantes;
- 7 – Jogar com as traves juntas no meio da quadra – inverter a lógica do espaço de ataque e defesa possibilitando observar outros comportamentos;

¹⁵ Por limitações gráficas, optei por não apresentar as ilustrações de cada tarefa mencionada nesta Unidade Didática.

- 8 – Jogar com várias bolas e de tamanhos diferenciados – possibilita “condições de jogo mais iguais” tanto para quem tem mais habilidade, quanto para quem não tem;
- 9 – Jogar com a trave (meta) voltada para trás – possibilita outras formas de deslocamentos e comportamentos para construir uma situação de gol;
- 10 – Jogar com trave móvel – 2 integrantes de cada equipe ficam presos (amarrados na cintura por um elástico) neste jogo não é bola que procura o gol, mas o gol que procura a bola. Facilita aos menos habilidosos a oportunidade de marcar um gol;
- 11 – Jogar utilizando arcos (ou outros elementos) – mudar a referência do jogo e construir novas possibilidades para se obter um gol;
- 12 – Jogar com obstáculos espalhados pela quadra – utilizando arcos, cordas, cones e outros, criando um novo ambiente com novas informações e desafios que os alunos devem superar na tarefa;
- 13 – Jogar em 2 campos ao mesmo tempo – são 2 equipes que devem dar conta de dois campos ao mesmo tempo, com 4 traves (2 para cada equipe) e mais espaço para se jogar;
- 14 – Jogar de mãos dadas (futebol siamês) – respeito pelos limites do outro e, busca de novas formas de participar do jogo coletivamente;
- 15 – Jogar com as pernas amarradas (2 a 2) – semelhante à tarefa anterior, possibilita descobrir e respeitar os limites do outro, bem como, tentar superar os desafios impostos pela dinâmica da tarefa;
- 16 – Jogar com a perna não dominante (Futebol perna-de-pau) – criar uma desestruturação na competência objetiva e ainda estabelecer novos desafios aos alunos, bem como, eliminar a questão da posse de bola excessiva entre alguns alunos e outros;
- 17 – Jogar com coringa (s) – acrescentar um coringa ou mais de um, para possibilitar a participação do sujeito em mais de uma equipe e de mais ações simultaneamente. O coringa só participa das ações ofensivas.
- 18 – Futebol compacto – para se efetivar o gol, todos os jogadores de linha deveriam estar posicionados no espaço de jogo referente ao ataque;
- 19 – Gol válido só com a cabeça – criar um novo desafio e novas possibilidades de ampliar o repertório de movimentos e ações dos alunos;

20 – Passes alternados entre meninos e meninas – numa turma mista, esta alteração nas regras possibilita maior cooperação e participação de todos os integrantes, evitando situações de individualidade excessivas;

21 – Cobrança de bola parada só pelas meninas – também na turma mista, esta mudança nas regras possibilita evitar que somente os meninos cobrem as faltas e pênaltis, por exemplo, ocasionados pelas situações de jogo;

22 – Jogar com desequilíbrio numérico – essa atitude metodológica possibilita observar o desenvolvimento de novos comportamentos e a criação de novas situações de jogo que são oriundas da situação de vantagem e/ou desvantagem;

23 – Futebol com Sombra – esta tarefa possibilita a compreensão dos alunos sobre a importância da coletividade no futebol, bem como, de descobrir as possibilidades da marcação individual por conta do defensor, ou, como se desvencilhar dela, por conta do atacante;

Diferentemente das análises proferidas anteriormente, preferi apresentar minhas contribuições pedagógicas sobre esta Unidade Didática em forma de excursão, dialogando entre as “encenações” e os conhecimentos da Praxiologia Motriz.

As tarefas apresentadas na Unidade Didática 12, demonstram ao mesmo tempo, a complexidade inerente ao âmbito escolar, bem como, as inúmeras possibilidades pedagógicas que podem ser utilizadas, criadas e recriadas pelo professor e/ou pelos alunos nesse contexto.

A “Encenação” como recurso didático-pedagógico presente nas Unidades Didáticas analisadas, permitiu enxergar e interpretar que a “Transformação Didático-Pedagógica do Esporte”, como propõe Kunz (1994), se torna uma possibilidade emergente de um “Agir Metodológico” pautado numa “Didática Comunicativa” de relação “dialógica” entre professor e alunos no trato do esporte como conteúdo educativo no âmbito escolar.

A “Encenação” permite visualizar o esporte em sua forma polissêmica e no âmbito escolar, possibilita tanto ao professor e, principalmente aos alunos, a descoberta de outros sentidos/significados para o uso, a prática e o entendimento do esporte como fenômeno sociocultural. Através da “Encenação” as questões anteriores ao esporte, como por exemplo, as experiências anteriores de movimento dos alunos, são redescobertas ou ainda, exploradas na sua essência. Os alunos são desafiados a não apenas responder às regras formais do esporte, mas modificá-las e vivenciar as situações que emanam dessa modificação. Diferentes ambientes de prática são criados e possibilitam uma gama de informações e, principalmente,

de novas possibilidades para o “Se-Movimentar” dos alunos, que não estão presentes na lógica interna das regras institucionalizadas do esporte formal.

Pelas lentes da Praxiologia Motriz as questões sociais, culturas, políticas e econômicas que tangem o fenômeno esporte, contribuem para que o professor possa dialogar com estes elementos da cultura, e ainda, possa refletir sobre o sentido que o esporte educacional, desenvolvido no âmbito escolar pode e deve contribuir para a formação integral dos alunos. A “etnomotricidade” e “ludomotricidade”¹⁶ são dois conceitos muito importantes que estão presentes na Praxiologia Motriz, e, reforçam a necessidade do professor em conseguir perceber a amplitude de elementos que estão intrínsecos ao fenômeno esporte, e, por consequência disso, perceber a necessidade de realizar uma aproximação pedagógica entre o que está inerente e vigente no esporte espetáculo e o esporte praticado no ambiente escolar. As divergências, as críticas, as necessidades de modificação e/ou adaptação das regras do esporte por conta do espaço físico, dos materiais disponíveis, e ainda, pela motricidade dos alunos são algumas entre tantas questões que integram a necessidade de uma Transformação Didático-Pedagógica do Esporte no contexto escolar.

Essa transformação só poderá ocorrer na medida em que o professor compreender que o espaço escolar deve tematizar o esporte como um conteúdo, e que este, não é melhor, nem pior, mas apenas diferente, das demais manifestações da Cultura de Movimento. Por conta disso, o professor poderá necessitar de aparatos teóricos que possam lhe ajudar a entender melhor o que está ensinando, bem como, também, proporcionar a seus alunos um ambiente de ensino-aprendizagem que contemple a riqueza corporal e cultural que está presente nas modalidades esportivas.

Nesse sentido, a Praxiologia Motriz pode servir como alicerce teórico ao professor de Educação Física que está preocupado em apresentar a seus alunos os inúmeros elementos que estão intrínsecos e extrínsecos ao esporte. Os instrumentos e critérios de análise praxiológica, possibilitam tanto ao professor, quanto aos alunos, um estudo detalhado da lógica interna das diferentes Manifestações da Cultura de Movimento dos alunos, bem como, de compreender sobre a lógica externa que atende às questões da cultura local, regional e mundial do esporte, como patrimônio da humanidade. Essa dimensão polissêmica de compreensão, estudo e entendimento do esporte necessita de uma rigorosa proposta teórico-analítica e que apresente

¹⁶ Tratei melhor dos conceitos acima mencionados num tópico específico mais adiante.

a possibilidade de realizar uma espécie de “radiografia” do esporte formal, para que, a partir desta análise em profundidade, o professor possa coletar e captar os dados mais importantes sobre o esporte, que farão e/ou darão sentido/significado à sua Prática Pedagógica na escola. E nesse ponto, encontrei na Praxiologia Motriz esse aparato metodológico de análise teórico-conceitual sobre os esportes, jogos, danças, entre outros. E, de certa forma, compreendi que a essência desta teoria desenvolvida por Parlebas, presta uma assistência teórico-pedagógica ao professor de Educação Física, no momento que o educador conseguir se apropriar destes conhecimentos, bem como, relacioná-los e utilizá-los de forma adequada, coerente e pedagógica nos seus espaços de intervenção, e, em especial, no espaço escolar.

A seguir finalizo este III Ato, apresentando um movimento de discussão no qual sintetizo algumas ideias norteadoras que me guiaram na busca por este estudo teórico.

6.3. 3º Movimento - Por um diálogo da Possibilidade – Reflexões de Professor

Muito se discutiu até aqui sobre considerar o esporte como conteúdo da Educação Física escolar a partir de uma modificação na sua estrutura pedagógica de ensino. A proposta Transformação Didático Pedagógica do Esporte elaborada por Kunz (1994), demonstrou apresentar elementos teórico-didáticos muito importantes para se compreender o sentido/significado do esporte educacional, bem como, ilustrou fundamentos e critérios metodológicos que superam a simples lógica do esporte de rendimento que, ainda hoje, insiste em sem manter presente na prática pedagógica de alguns professores.

Por conta disso, trouxe aqui algumas reflexões teóricas que elaborei no decorrer deste estudo, buscando estabelecer um diálogo crítico entre a Praxiologia Motriz e a proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Essa discussão encerra o III Ato deste estudo. Faço uma aproximação teórico-conceitual entre os autores dessas teorias na qual busco mostrar o lugar que pode vir a ocupar a primeira, em relação à segunda.

A Praxiologia Motriz como foi apresentada visa estudar as ações motrizes presentes em cada modalidade esportiva, jogo tradicional, danças, entre outros. Este estudo aprofundado Parlebas (1996), denominou de lógica interna. A partir de então, o autor desenvolveu uma série de instrumentos de análise em sua Teoria da Ação Motriz, que permitem auxiliar diretamente na Prática Pedagógica do professor, pois esse conhecimento exclusivo da Praxiologia Motriz se propõe a estudar a estrutura funcional dessas práticas da Cultura de Movimento, os tipos de interação motriz, as características essenciais de cada prática corporal, os processos de tomada de decisão nos esportes coletivos, a dinâmica de funcionamento dos jogos tradicionais, entre outros.

É importante ressaltar que a Praxiologia Motriz não foi criada e desenvolvida com vistas a se tornar uma Concepção de Ensino e/ou Proposta Pedagógica para o ensino dos jogos e esportes, e também, não têm essa pretensão. As contribuições das análises proferidas vão de encontro à descrições analíticas que visam desvelar os elementos da lógica interna que estão inerentes à essas práticas da Cultura de Movimento. A esse respeito, Parlebas (2001), apresentou um conceito polêmico sobre o significado/significado de sua Teoria. Considerada como uma Pedagogia das Condutas Motrizes, o autor apresenta sua teoria, não como proposta didática, mas como campo de conhecimento e intervenção na Educação Física, no qual, as intervenções pedagógicas do professor irão influenciar diretamente na formação do sujeito e de suas Condutas Motrizes, sendo que esta influência será balizada pelas concepções

epistemológicas do professor, bem como, das normas implícitas do sistema educativo que o cerca. A inserção deste conceito chave para a perspectiva de uma nova concepção de Educação Física, permitiu a Praxiologia Motriz, introduzi-lo de forma coerente, e ainda, possibilitou a utilização de uma ferramenta de análise metodológica na qual as ações motrizes dos alunos são observadas de forma integral, ou seja, na sua totalidade de ser-no-mundo, na qual suas ações possuem sentidos/significados e, principalmente, repletas de intencionalidades.

Paralelamente ao exposto, o conceito de Pedagogia que está presente na obra de Kunz, está vinculado com uma concepção de Educação e Educação Física com viés crítico e emancipador, através do desenvolvimento das competências objetiva, social e comunicativa. Para tal, recuperei o conceito de Pedagogia que ancora as concepções de Kunz (1991),

Torna-se necessário que a dimensão de interação comunicativa da educação esteja sujeita à intervenção teórica da Pedagogia: a) no nível hermenêutico da compreensão do sentido da práxis educativa inserida em determinado contexto sociocultural; b) no nível crítico-reflexivo do sentido radical da emancipação humana; c) no nível praxiológico da racionalidade instrumental. E, como ciência que se constrói ao fazer-se educação, incumbe à Pedagogia operar 1) no cenário das práticas diretas e imediatas, como as salas de aula; 2) no cenário das práticas instituintes das organizações, como a escola; 3) no espaço público dos coletivos organizados e dos movimentos sociais. (MARQUES, 2008, p. 314).

De acordo com este autor, ao compreender a Pedagogia, enquanto hermenêutica, penetra no tempo da educação para desvendar-lhe o sentido histórico em que se concretizou. Ou seja, os desafios contemporâneos não apenas têm suas origens no passado, mas se tornam o lugar privilegiado para a interpretação/libertação dos limites historicamente condicionados. Portanto, trata-se de um refazer para trás do processo pelo qual se sedimentaram os sentidos que agem na subjetividade presente e nas condições materiais que os sustentam, revelação dos supostos do contexto e das sedimentações da experiência educativa antecedente.

Dessa forma, a emancipação dos alunos nessa proposta ocorre a partir da didática comunicativa, que, através do diálogo crítico e reflexivo com o mundo-vivido desses sujeitos e, das suas relações com o outro, e com o contexto, será mediada pelas inúmeras situações de ensino-aprendizagem elaboradas a partir desta perspectiva nas aulas de Educação Física, e o esporte, se torna uma ferramenta didática muito importante no e para esse processo.

Diante do exposto, a Praxiologia Motriz compreendida por esse olhar da Pedagogia, analisa e interpreta os jogos e esportes como verdadeiros sistemas socioculturais, que

possuem uma estrutura organizada e que são originados/criados pelo próprio Ser-humano como representações de uma sociedade, em que os sujeitos criam e estabelecem regras de organização e de conduta que serão a coluna vertebral de reconhecimento e identificação de cada jogo e/ou esporte. Sendo assim, é necessário compreender melhor o sentido/significado de cada sistema praxiológico, que estão inerente aos jogos e esportes que conhecemos. Para tal, Lagardera Otero e Lavega Burgués (2008), fazem as seguintes considerações,

A praxiologia motriz centra sua atenção disciplinar no estudo científico das ações motrizes, que representam as propriedades emergentes dos sistemas praxiológicos e surgem como consequência de que esses sistemas estão dotados de uma determinada estrutura, ou seja, possuem uma ordem estabelecida. Por isto, a ação motriz constitui a unidade básica da análise da praxiologia, visto que isto é a manifestação de todo um sistema operante suscetível de ser estudado a partir de constantes estruturais. (LAGARDERA OTERO; LAVEGA BURGÚÉS, 2008, p. 68).

De acordo com as considerações acima, a Praxiologia oferece instrumentos para que se possa estudar e classificar as atividades, jogos e/ou modalidades esportivas, através de critérios claros e bem específicos. Segundo Lagardera Otero e Lavega Burgués (2008), podemos nos referir a estas estruturas, classificá-las, estudá-las ou combiná-las, sem a necessidade de mencionar concretamente um determinado jogador. Dessa forma, este é o sentido epistemológico da Praxiologia Motriz.

Buscando consolidar um diálogo teórico entre a Praxiologia Motriz e a proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, é necessário compreender como o conhecimento praxiológico pode contemplar a instrumentalização pedagógica do professor, visando construir uma práxis educativa de competência crítica e emancipatória. Tal instrumentalização poderá estar balizada pelo estudo da lógica interna, e das ações motrizes que estão inerentes aos jogos e esportes. Oliveira e Ribas (2010), contribuem nesse sentido, apresentando que,

Para transformar os esportes e jogos, é preciso conhecer e estudar os fundamentos e ações motrizes de cada modalidade, o que Parlebas denominou de Lógica Interna. Princípios e instrumentos da Praxiologia Motriz podem auxiliar nesse processo, pois esse conhecimento se propõe a compreender a estrutura geral, os tipos de interação, as características essenciais, os processos de tomadas de decisões, entre outros conceitos que formam os Jogos Esportivos. (OLIVEIRA; RIBAS, 2010, p. 132).

De acordo com estes autores, a partir do estudo da Lógica Interna dos esportes proposto por Parlebas, é possível construir pontes para a elaboração de uma proposta pedagógica com procedimentos didático-metodológicos para o ensino dos esportes que contemple os conhecimentos essenciais de cada modalidade. Para além disso, a Praxiologia

Motriz permite ainda que sejam contempladas as necessidades do Se-Movimentar dos alunos, suas relações interativas, comunicativas e sociais, que serão solicitadas em cada situação motriz proposta pelo professor, ou até mesmo, pelos próprios alunos, que irão emergir dos elementos da lógica interna de toda tarefa motriz, jogo motriz ou tradicional e, principalmente dos esportes.

Frente a isso, entendi pertinente analisar alguns elementos chaves que estão presentes em ambas as teorias analisadas, e, que considerei pertinentes proferir uma aproximação teórica. Esses elementos se referem aos conceitos de Esporte, Jogo e tarefa.

Para o primeiro, na Obra de Kunz, os princípios institucionais e formais, os processos políticos, socioeconômicos, culturais e da produção e de consumo do esporte estão balizados por uma compreensão do esporte institucionalizado, que Kunz (1991), denomina de esporte de rendimento. Segundo o autor, esta compreensão limítrofe do esporte, está balizada pelos princípios da sobrepujança e das comparações objetivas¹⁷ que tendem ao selecionamento e à exclusão direta dos menos aptos ao modelo desse esporte. Ainda é possível extrair de sua obra que esta compreensão do esporte não pode adentrar no contexto escolar, pois elimina as possibilidades da descoberta e da exploração do “Se-Movimentar” dos alunos, que nesta perspectiva são considerados como mero reprodutores de movimentos estereotipados.

Na análise proferida sobre as Unidades Didáticas nesse III ATO, foi possível perceber que os autores consideraram necessários o uso metodológico de jogos e tarefas modificados e transformados pedagogicamente orientados pela proposta de Kunz. A riqueza de informações, experiências e exemplos didáticos nestas unidades pôde ser constada. A criatividade, e a quebra de paradigmas em relação ao trato pedagógico com o esporte no âmbito escolar também ficaram registradas. Porém, não são apresentados os conceitos balizadores sobre a diferença entre jogo e tarefa, sendo que em alguns exemplos, os próprios autores apresentaram um, e, em seguida o outro termo, dando a impressão de que estes seriam considerados como sinônimos.

Buscando uma melhor compreensão sobre estes conceitos chaves, bem como, articular outra possibilidade de aproximação complementar da Praxiologia Motriz à proposta de Kunz, apresento uma breve classificação e diferenciação dos termos mencionados, sobre os quais, a Praxiologia Motriz traz contribuições muito importantes que ajudam a compreender melhor as diferenças existentes entre os mesmos.

¹⁷Princípios apresentados no ATO II desse estudo.

Em se tratando de jogos e esportes, Parlebas (2001), buscou um aprofundamento para que fosse possível caracterizar a demanda e a organização das práticas corporais da Cultura de Movimento em detrimento da lógica interna e da comunicação motriz, a partir do critério de situação motriz. Diante disso, o conhecimento praxiológico permite que seja possível classificar os jogos e os esportes de acordo com a situação motriz e pela demanda das ações práxicas oriundas do contexto. A esses jogos e esportes, Parlebas (2001), denominou de situações ludomotrizes. (Vide em Ato I).

Com relação ao conceito de tarefa motriz, este, pode ser compreendido como “conjunto objetivamente organizado de condições materiais e de obrigações que define um objetivo cuja realização requer a intervenção das condutas motrizes de um ou mais participantes”. (PARLEBAS, 2001, p. 441). A partir desse conceito proposto, é possível mencionar que as condições de prática (interação e ambiente/meio) regulam as ações, comportamentos e condutas dos sujeitos na tarefa motriz. Tais condutas emergem do sentido/significado implícito na tarefa, a partir de sua estrutura de organização (regras internas). Estas regras poderão ser definidas pelo professor, ou, pelos próprios alunos, porém irão configurar um cenário de atuação, no qual, os sujeitos envolvidos deverão respeitar esse “acordo”. Esse acordo deve ser interpretado como um pequeno regulamento interno, que será a origem das ações motrizes, bem como, influenciará os diferentes sentidos/significado das condutas motrizes dos alunos, atribuindo um sentido didático educativo para a tarefa motriz. Exemplo disso são as modificações nas regras estruturais de um jogo motriz para facilitar que os alunos menos aptos possam se adequar ao jogo, e, obter êxito em suas ações. Esse também foi um dos principais critérios que ficou muito claro na “encenação do esporte” apresentada como recurso didático na obra de Kunz.

Sendo assim, a Praxiologia Motriz possibilita ao professor de Educação Física que atua no âmbito escolar, um complexo e amplo campo de estudo, pesquisa e intervenção didático-pedagógico sobre as diferentes manifestações da Cultura de Movimento, e, em especial aos jogos e esportes, a partir da compreensão da essência (lógica interna) que está presente no interior dos mesmos. O conhecimento das leis internas que regem a conduta motriz dos sujeitos permite ao professor ofertar uma gama de possibilidades de movimento e, situações didáticas de aprendizagem aos alunos que, no decorrer das aulas, irão progressivamente acompanhando e desenvolvendo uma compreensão mais ampla sobre o universo dos esportes e jogos, aprendendo sobre os conhecimentos específicos inerentes aos

conteúdos de ensino, e ainda, conhecendo suas possibilidades e necessidades de movimento pela interação nessas práticas corporais.

Parlebas (2001), já apresentou que para compreender o Esporte, como prática educativa, torna-se necessário estudar o contexto sociocultural dos sujeitos, a partir do que ele denominou de lógica externa¹⁸. Nesse ponto, encontramos na Transformação-Didático-Pedagógica de Kunz, um alicerce teórico pautado por uma perspectiva Crítico-Emancipatória que colabora diretamente com estas convicções sobre o assunto. Nesta perspectiva, o esporte transcende os limites do simples movimento técnico de uma ou outra modalidade específica. Os alunos são considerados como sujeitos-do-seu-próprio-agir, e, lhes é conferido, o direito de criar/elaborar suas próprias formas de movimento, de descobrir em si, e no outro, novos sentidos/significados, tanto para o conteúdo que se está procurando ensinar, quanto o conhecimento de si¹⁹, e de suas possibilidades e/ou necessidades do “Se-Movimentar”. De acordo com o autor,

Na forma prática o esporte passa por uma “análise de sentido” (grifo do autor) num trabalho conjunto entre professor e alunos. Importante é desenvolver uma capacidade de agir pelo esporte, e para tanto, os próprios alunos precisam aprender a compreender melhor o sentido que o esporte tradicional tem e que poderá ter para seu mundo. (KUNZ, 2010, p. 19).

Kunz (1991), já apontou elementos que nos ajudam a pensar de forma mais crítica o ensino dos esportes na Educação Física escolar. Os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas apresentados anteriormente nos orientam nesse sentido. O aluno-sujeito é compreendido como um “Ser” pensante e com sentidos/significados próprios para o seu “Se-Movimentar”. A concepção de mundo do sujeito, nesta perspectiva, também ocorre pelo movimento corporal, que transcende os limites das técnicas esteriotipadas e/ou definidas por padrões mecânicos, e o aluno descobre um novo mundo pelo seu próprio agir, se comunica, interage e o modifica através do seu “Se-Movimentar”.

Ao relacionar os apontamentos propostos por Kunz (1991; 1994), com os apontamentos apresentados por Parlebas (1987; 1988; 2001), em relação ao trato pedagógico com o Esporte no contexto escolar, compreendo que estas propostas possuem um canal de comunicação aberto e pouco explorado na Educação Física. Este foi um dos motivos principais que sustentaram a necessidade deste estudo teórico de aproximação complementar entre ambos. Compreendi também que os princípios da lógica externa (etnomotricidade e

¹⁸Não foi realizada uma análise em profundidade sobre a “Lógica Externa”. Deixo aqui apenas algumas contribuições para a reflexão sobre a temática do esporte escolar.

¹⁹Sobre o assunto “Práticas didáticas para um conhecimento de si de crianças e jovens na Educação Física, recomendo a leitura de Kunz (2005), em sua obra denominada, Didática da Educação Física II.

ludomotricidade) apresentados na obra de Parlebas (2001), se direcionam para uma visão mais ampla das Manifestações da Cultura de Movimento, e neste estudo, em especial, o esporte. Nas obras de Kunz (1991; 1994), estes princípios são fortalecidos por uma visão antropológica e filosófica do movimento humano, que me permitiu compreender com mais amplitude, os diferentes sentidos/significados que o Esporte tem e/ou implica para os sujeitos envolvidos.

Faz jus e necessário esclarecer aqui, que na proposta de Kunz (1991; 2010), assim como na proposta de Parlebas (2001), os conhecimentos técnicos sobre o Esporte não são ignorados. Ao contrário do que se pensou no início da década de 1990, quando a proposta Crítico-Emancipatória ficou reconhecida em âmbito nacional, os conteúdos e conhecimentos técnicos do Esporte (técnica, tática, estratégia, entre outros), não são abandonados ou ignorados nesta proposta. O que ocorre é uma adaptação pedagógica destes conteúdos aos limites e as necessidades motrizes, sociais e culturais dos alunos, deixando a questão da “querela da técnica” (viés do esporte de rendimento) de lado, e possibilitando uma aprendizagem significativa de movimentos com sentido motriz mais próximo da realidade de cada aluno-sujeito envolvido no processo.

A questão de ensinar os Esportes de cooperação-oposição, através de aspectos técnicos, críticos e, de refletir sobre os diferentes sentidos/significados que este conteúdo didático tem e pode ter no âmbito escolar e na vida dos alunos sujeitos, suscita mais um elemento de aproximação teórica entre a Praxiologia Motriz e a Transformação-Didático-Pedagógica do Esporte que entendi pertinente ressaltar. Os conhecimentos sobre a lógica interna do Esporte, bem como, os conhecimentos que envolvem os contextos sociocultural, econômico e político do tema em questão, em meu entendimento, só podem ser trabalhados na Educação Física escolar, por meio da mediação pedagógica, através da didática comunicativa. Na obra de Kunz, essa dimensão pedagógica ocorre a partir de uma relação dialógica constante entre professor e alunos, e, na encenação do esporte, emerge a partir do diálogo (falado, escrito, desenhado), crítico e reflexivo sobre o tema, numa perspectiva de transcendência de limites, e ainda, com viés emancipador para e sob os envolvidos.

Pelas lentes da Praxiologia Motriz, é possível compreender que as relações comunicativas entre os alunos, só podem ser consideradas a partir das interações sociais inerentes às práticas motrizes. Em se tratando dos esportes de cooperação-oposição, os alunos estarão submetidos à constantes situações interativas, muito ricas no que tange à necessidade de adaptação e tomada de decisão, a partir da percepção dos comportamentos motrizes

proferidos, tanto pelos companheiros, quanto pelos adversários. Essas relações comunicativas inerentes aos esportes de cooperação-oposição, e, orientados pelas lentes da Praxiologia Motriz, se transformam em informações corporais (gestos diretos ou indiretos direcionados aos companheiros e/ou adversários, movimentações e deslocamentos no espaço de jogo, sinais e orientações corporais, entre outros), que se traduzem em perfeitos códigos comunicativos. A esses códigos, de cunho sógnico, Parlebas (2001), através de seus estudos da Semiótica, denominou de gramática de jogo. Interpretar e desvelar essa gramática implícita nos jogos e esportes, é a essência da análise praxiológica, e também, a tese que sustenta a obra de Parlebas, de que todo jogo e/ou esporte, possui uma gramática própria.

A compreensão dessa diferença percebida entre as relações comunicativas presentes na Obras de Kunz, e, os conhecimentos apresentados sobre a perspectiva da Gramática de Jogo de Parlebas, permitiu-me enxergar uma dimensão de aproximação teórica necessária entre os dois autores e suas teorias. A necessidade de transformar pedagogicamente o esporte em detrimento as necessidades de movimento dos alunos, como apresenta Kunz, e, a possibilidade de manter uma estrutura funcional para as tarefas e/ou jogos motrizes modificados, a partir, do entendimento da gramática, como profere Parlebas, me instigou como professor a buscar elementos metodológicos que permitam, não apenas, uma aproximação teórica, mas, a criação/elaboração de tarefas motrizes que visem apresentar uma dinâmica pedagógica que contemple tanto a competência comunicativa pelo diálogo problematizador, como apresenta Kunz, quanto, a competência comunicativa inerente à gramática de jogo, a partir das relações de comunicação e contracomunicação motriz, como apresenta Parlebas.

Sobre minha perspectiva de professor, os critérios metodológicos de análise teórica sobre a possibilidade de desvelar a gramática implícita na lógica interna dos jogos e esportes, e ainda, os critérios de classificação e descrição analítica que propõem a Praxiologia Motriz, permitem ao professor de Educação Física, utilizar um aporte teórico, capaz de se adaptar a qualquer realidade pedagógica (escola, clube, treinamento), sobre a qual, os conhecimentos dessa teoria, podem instrumentalizar e, contribuir de forma significativa na e para a Prática Pedagógica. Dessa forma, entendi que a Praxiologia Motriz pode servir de complementação teórica à proposta de Kunz, no que se refere ao ensino dos esportes de cooperação-oposição na escola.

Uma vez identificados alguns pontos limites na proposta de Kunz, em relação aos critérios da lógica interna propostos nas diferentes tarefas analisadas, compreendo que a

Praxiologia Motriz pode ser um instrumento metodológico que dá suporte e alicerça esses pontos, considerando o seu rigor teórico. Nesse sentido, não há intenção de comparações objetivas entre as teorias nesse estudo, mas sim, a finalidade pedagógica de contribuir para a área da Educação Física escolar, que, de acordo com González e Fensterseifer (2009; 2010), ainda reside sobre a paradigma do “Entre o não mais e o ainda não”, no qual a Educação Física brasileira encontra-se num estado de transformação, em que as concepções de ensino “tentam” se desvencilhar de uma metodologia tradicional, mas que porém, ainda encontram dificuldades para se “estabelecer” no cenário de um novo discurso legitimador para o exercício de sua Prática Pedagógica.

Para finalizar este III ATO, mas sem a pretensão de finalizar o debate proposto, apresento uma pequena síntese que elaborei pelas lentes da Praxiologia Motriz, de como foi possível compreender e identificar a possibilidade de aproximação teórica com a proposta de Kunz, conforme foi mencionado acima. Basicamente, esta síntese foi possível a partir da compreensão de dois aspectos importantes presentes na obra de Parlebas, e que, serviram se alicerce teórico para essa tentativa, são eles:

- a) A Lógica Interna: nos esportes de cooperação-oposição, este aspecto é caracterizado pela sua dinâmica funcional e que representa todas as possibilidades de ação motriz dos jogadores em relação às regras e/ou regulamento interno. É interpretada pelas relações Universais que são possíveis de se estabelecer com essas modalidades em qualquer país do mundo. Por exemplo, quando consideramos a lógica interna do futebol, poderemos estar falando da cobrança de um pênalti. Não importa se estamos no Brasil ou na Inglaterra, este elemento característico da modalidade será analisado e/ou comparado pelo mesmo critério, pois a institucionalização das regras da modalidade permite esta análise, bem como, que este elemento característico do futebol, seja reconhecido por todos em qualquer lugar do mundo de forma idêntica;
- b) A Lógica Externa: De acordo como Lavega Burgués (et al, 2006) A lógica externa se interessa pelas condições, valores e significados que lhes atribuem os próprios jogadores. Através dela, é possível complementar a visão interna do jogo observando assim relações socioculturais implícitas nos jogos e esportes, tais como, características dos jogadores, idade, gênero, condição social, entre outros, os espaços onde se realiza a prática, como na rua, nas praças, na escola, no clube, entre outros, os materiais utilizados para a prática, processo de construção e

personalização dos objetos (inclusão de novos materiais), por exemplo, e a localização temporal da prática, como por exemplo, em momentos de festas, a época do ano, o momento do dia, entre outros. Por conta disso, a Lógica externa trata de considerar relações de outra natureza da práxis, sendo possível constituí-las, compreendê-las e, interpretá-las como um sistema sociocultural.

Sendo assim, este diálogo entre a Praxiologia Motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte pôde ser evidenciado nas tarefas analisadas apresentadas pelas Unidades Didáticas da Obra de Kunz que trataram de apresentar exemplos didático-metodológicos para os esportes de cooperação-oposição. Com o intuito de preencher algumas lacunas percebidas na proposta de Kunz, mais especificamente, no que tange os critérios de elaboração/criação de tarefas pelo estudo da lógica interna é que se manifestou estes excursos. Fica exposto que a Praxiologia Motriz pode contribuir de forma significativa para a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, a partir dos instrumentos metodológicos de análise da lógica interna. Desvelar a gramática presente no interior dos esportes de cooperação-oposição, e, transformá-la em situações de ensino-aprendizagem deste conteúdo na escola, será perfeitamente realizável pela didática comunicativa, através da encenação do esporte, como profere Kunz. Nesse sentido, a Praxiologia Motriz se insere nesta proposta como um complemento teórico-metodológico que lhe atribui um conhecimento exclusivo, e, ao mesmo tempo, consistente sobre o universo de análise e intervenção pedagógica na Educação Física escolar, desde que este conhecimento esteja balizado por um ensino problematizador e que atenda às necessidades de movimento dos alunos, seja pelo compreender-o-mundo pelo “Se-Movimentar”, seja pelas relações sociais e interativas inerentes ao contexto escolar e, principalmente, às tarefas motrizes propostas no trato do esporte como conteúdo mediador da formação social e humana dos alunos.

A seguir, apresento o IV ATO desse estudo, que ilustra exemplos didático-metodológicos para o ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar, pautado nas discussões e reflexões apresentados nesta parte do trabalho. Faço uma representação da encenação do esporte, a partir da aproximação com os conhecimentos da Praxiologia Motriz, e busco estabelecer esse diálogo através de exemplos de tarefas que podem utilizadas e recriadas no contexto do esporte educacional no âmbito escolar.

IV ATO – EXEMPLOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO TEMATIZADO DOS ESPORTES DE COOPERAÇÃO-OPOSIÇÃO NA ESCOLA

Neste último ATO da dissertação, privilegiei um espaço para ilustrar exemplos de tarefas que elaborei pautado pelas discussões e reflexões teóricas desenvolvidas no decorrer do estudo.

Com intenção de manter um diálogo entre a Praxiologia Motriz e a Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, utilizo o recurso da “Encenação do Esporte”, acrescentando elementos e critérios praxiológicos, que, sobre minha perspectiva, podem e devem estar presentes nos planejamentos de conteúdos de ensino do professor de Educação Física que atua na escola.

Nas tarefas a seguir, apresento de forma simples a relevância das ações táticas²⁰ presentes nos esportes de cooperação-oposição a partir de sua estrutura funcional ou lógica interna, objetivando caracterizar as interações motrizes de cooperação/oposição nas quais estão presentes as relações de comunicação e contracomunicação, bem como de metacomunicação motriz²¹ oriundas dessas modalidades. Perante estas considerações, o aprofundamento sobre a lógica interna nas tarefas permite delinear as limitações e possibilidades do sistema de interação global em que se manifestam as ações motrizes.

A metodologia está centrada na resolução de problemas (adaptação inteligente às situações motrizes oriundas do contexto de jogo situacional inerente aos esportes de cooperação-oposição e dos modos de como executá-las em situações reais de jogo), e na construção de condutas motrizes através do desenvolvimento da inteligência sócio-motriz²². As tarefas apresentam como característica central o uso de jogos motrizes representados em estruturas funcionais reduzidas.

De acordo com Garganta (1998), Daolio (2002), Graça e Mesquita (2002), Oliveira e Graça (1998), Greco e Souza (1997), Greco (1998; 2006a; 2006b), na aplicação de jogos

²⁰ Atuação consciente e orientada para a solução de problemas surgidos a partir de situações de jogo, no marco do regulamento, que consta de um processo de percepção e análise da situação, decisão mental e solução motora. (MAHLO, 1980).

²¹ Significado a um segundo nível de interpretação – de tipo tático, afetivo ou referencial -, incluído numa comunicação praxica cujo primeiro sentido se refere a realização imediata e pontual de um ato contínuo. (PARLEBAS, 2001, p. 326).

²² Capacidades cognitivas de representação e decisão, aplicadas pelas pessoas que interagem em situações sociomotrizes. (PARLEBAS, 2001, p. 266).

reduzidos, os professores devem manter o foco dos objetivos da aprendizagem e os elementos estruturais do jogo formal, como alicerce para a construção de atividades didáticas/tarefas. Isso se justifica, pelo fato de que, nesses jogos, o aluno terá que a todo o momento, tomar decisões e adaptar-se às inúmeras situações táticas de jogo, oriundas da lógica interna dos esportes de cooperação-oposição.

Diante disso, alguns critérios são importantes: a) reduzir o espaço de jogo; reduzir o número de jogadores; e, se necessário, c) reduzir a complexidade das tarefas, para facilitar a aprendizagem das condutas motrizes, mantendo os elementos centrais da lógica interna que regem as ações motrizes no contexto de jogo. Sendo assim, de acordo com Garganta (1998; 2000), nesta forma de abordagem metodológica para o ensino dos esportes de cooperação-oposição, são evidenciadas duas competências básicas no processo de ensino-aprendizagem dos esportes coletivos: 1) a primeira será a inteligência, entendida como a capacidade intelectual de adaptar-se às diferentes situações motrizes que se modificam constantemente, com a demanda de resolver taticamente os problemas oriundos destas situações; e 2) a segunda é a ênfase nas interações de cooperação/oposição, que originam a necessidade/demanda dos alunos de combinar suas ações de forma coletiva, visando alcançar os objetivos do grupo/equipe.

Tarefa 1 – Defendendo sua Cidade

Enredo:

Nesse jogo motriz, os alunos são desafiados a criar um nome fictício para uma cidade imaginária (Brinquedolândia, por exemplo). Essa cidade possui os melhores brinquedos e todos podem usufruí-los gratuitamente o tempo todo. Porém os vilões, tentarão a todo instante invadi-la e acabar com a alegria das crianças (protetores). Todas as crianças devem se mobilizar para impedir a entrada dos vilões na cidade imaginária.

Materiais:

Desenha-se um círculo central, ou, utiliza-se as próprias demarcações da quadra se isso for possível;

Uma bola de basquete;

Giz branco e 4 cones, ou outro material, que possa servir para demarcar o espaço

Organização:

Os alunos serão divididos em pequenos grupos de 8 componentes numa quadra de basquete. Cada grupo será subdividido em 2 equipes. Cada equipe será composta por 4 componentes.

Objetivos de Aprendizagem:

Aproximar-se do basquetebol, buscando construir elementos estruturantes entre ataque e defesa;

Construir ações cooperativas que demonstrem o compromisso pessoal de cada aluno (vilão ou protetor) com a sua respectiva equipe;

Desconstruir a lógica espacial do basquetebol atribuindo ênfase nos momentos lúdicos dos alunos sem muitas restrições no espaço de jogo;

Evolução:

Após todos ter experimentado os papéis de vilão e protetor, aproximar gradativamente mais elementos da lógica interna do basquetebol na tarefa, a partir do incremento de novas regras;

Regras:

Marca-se um ponto cada vez que um jogador “vilão” consegue invadir a cidade sem ser tocado por qualquer defensor, e, dentro dela, receber um passe de um companheiro de equipe;

Cada vez que um defensor consegue tocar o vilão na região da cintura, a equipe dos “protetores” marca um ponto. Esse contato deve ser mínimo, e o professor deve ficar atento para evitar situações de contato mais brusco;

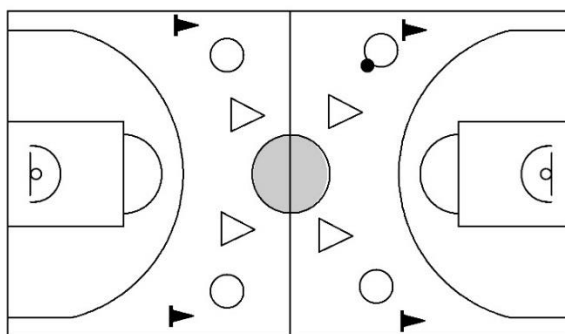
O jogador “vilão” em posse de bola não poderá deslocar-se através de dribles ou progressões. Somente é permitido o deslocamento quando o jogador vilão estiver sem a posse de bola;

Os jogadores “protetores” podem se deslocar sem restrições;

Após 7-10 minutos de jogo, somam-se os pontos de cada equipe e se invertem os papéis;

Após o encerramento do segundo jogo entre as equipes, somam-se os pontos num total obtido pela participação tanto como protetor, quanto como vilão.

Representação gráfica da tarefa



Jogo “Defendendo sua Cidade”

Fonte: Elaboração Própria.

Questões problematizadoras:

- Sua equipe obteve maior pontuação como vilã ou como protetora? Por quê?

- Que relações sua equipe pode estabelecer entre este jogo motriz e a estrutura do basquetebol?
- Como podemos incluir mais elementos da lógica interna do basquetebol nesse jogo? Citem pelos menos um.

Orientações Pedagógicas ao Professor

Ao perceber que os alunos “vilões” estejam encontrando dificuldades para marcar pontos, o professor deverá modificar a estrutura de funcionamento da tarefa, para possibilitar essa oportunidade aos alunos. Uma dica, será permitir que os alunos vilões em posse de bola possam se deslocar através de dribles e/ou fintas. Essa simples modificação, permitirá a inclusão de dois elementos muito importantes do basquetebol, que na tarefa inicial ficaram negligenciados.

Outra dica para que a tarefa possa se aproximar ainda mais do basquetebol, pode ser a inclusão do fator “tempo” para as tentativas de êxito dos jogadores “vilões”. Por exemplo, colocar um tempo estipulado de 30 segundos para concluir uma chance de marcar um ponto. Caso isso não ocorra, a troca de papéis será simultânea entre os alunos, pois a posse de bola é concedida diretamente para a equipe dos alunos “protetores” que passarão automaticamente a jogadores “vilões”, e vice-versa. Ainda com o elemento tempo, será possível incluir a regra de 5 segundos em posse de bola para cada jogador da equipe dos “vilões”. Além de representar uma regra formal do basquetebol, esse incremento, poderá fazer emergir um outro elemento fundamental dessa modalidade, conhecido como pé de pivô. Através deste último, o aluno poderá realizar movimentações de giros e/ou fintas de passe, por exemplo, apoiado sobre um dos pés, quando estiver em posse de bola. O uso do pé de pivô no basquetebol é considerado um dos comportamentos mais exigidos e necessários para o jogador que está em posse de bola.

Tarefa 2 – Ovos na Cesta

Enredo:

Nesse jogo motriz, os alunos são desafiados a criar uma “cesta de ovos”. Esta, servirá de meta/alvo para marcação dos pontos. Os alunos poderão escolher um nome para a cesta, e ainda, deverão escolher os nomes de suas respectivas equipes.

Materiais:

Essa cesta poderá ser confeccionada com materiais alternativos como papelão, fitas, plástico, ou qualquer material disponível.

Uma bola de handebol ou de borracha, desde que os alunos consigam manuseá-la tranquilamente;

Giz branco e 4 cones, ou outro material, que possa servir para demarcar o espaço

Organização:

Os alunos serão divididos em duas equipes e dispostos na quadra de handebol, ou, em outro espaço disponível. É aconselhado que cada equipe seja composta por no máximo cinco (5) componentes. Uma equipe será composta pelos jogadores “entregadores”, que terão a incumbência de tentar colocar os ovos (bola) na cesta. A outra equipe será composta pelos jogadores “ladrões” que tentarão recuperar os ovos (bola).

Objetivos de Aprendizagem:

Aproximar-se do handebol através do reconhecimento pelos alunos das funções ofensivas e defensivas suscitadas pelas situações do jogo em detrimento da posse de bola;

Desconstruir a lógica espacial do handebol permitindo novas movimentações e deslocamentos pelo espaço de jogo, visando desenvolver a criatividade na construção de novas situações de ataque e defesa;

Proporcionar situações de ludicidade, bem como, de cumplicidade entre os alunos que deverão firmar um acordo de participação ativa no jogo;

Evolução:

Todos os alunos devem passar pela experiência de ser jogador “entregador” e jogador “ladrão”. Essa troca ocorrerá inúmeras vezes no jogo pela condição da posse ou recuperação da posse da bola por ambas as equipes.

Regras:

Cada jogador “ladrão” só poderá tentar roubar a bola de um único jogador “entregador”, ou seja, é considerado o princípio de marcação individual;

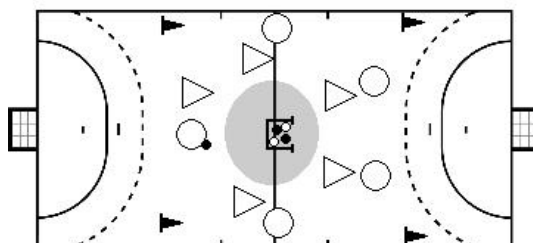
Há um zona demarcada no centro da quadra onde ficará a cesta. Não é permitido aos jogadores da equipe de “ladrões” invadi-la.

Os jogadores “entregadores” poderão deslocar-se livremente pelo espaço de jogo, com ou sem a posse de bola. Porém, será observado o número máximo de 3 passos, quando o jogador estiver em posse de bola. Assim, após essa ação ele deverá quicar a bola, ou passa-la para um companheiro de equipe;

Marca-se um ponto para a equipe de “entregadores”, toda vez que um jogador receber um passe dentro da zona demarcada onde estará a cesta, sem que tenha sido tocado na linha dos ombros anteriormente por seu marcador;

Após 40 segundos de tempo cronometrados pelo professor, caso não haja êxito nas ações da equipe de “entregadores”, marca-se um ponto para a equipe de “ladrões” e trocam-se os papéis;

Em caso de êxito nas ações por conta da equipe de “entregadores”, o cronômetro reinicia do zero, e se mantém as equipes normalmente;



Jogo “Ovos na Cesta”

Fonte: Elaboração Própria.

Questões problematizadoras:

O jogo inicialmente terá um tempo de 7-10 minutos. Na sequência, o professor interrompe o jogo com os seguintes questionamentos:

Jogadores “ladrões” – o que é possível fazer para que possam obter mais êxito nas funções defensivas e recuperar mais rapidamente a posse da bola?

Jogadores “entregadores” – que elementos do handebol estão sendo demandados na tarefa e, quais deles vocês estão encontrando maior dificuldades para realizar?

Após os questionamentos, o professor se afasta por alguns instantes instigando os alunos à encontrarem as respostas no debate democrático em cada equipe.

Em seguida, o professor reinicia o jogo novamente com a posse de bola para a última equipe que estava atacando antes da pausa.

Após 5-7 minutos de jogo, o professor interrompe novamente o jogo com o seguinte questionamento:

- Atenção jogadores “entregadores” e “ladrões” – nesse novo tempo de jogo, todos conseguiram cumprir com o que foi combinado e acordado em seu respectivo grupo? Se a resposta for não, o professor perguntará, por que não?, e, o que pode ser feito para que todos os jogadores da equipe possam participar e jogar de forma coletiva respeitando os acordos firmados?

Após o questionamento o professor se afasta e permite que os alunos reavaliem suas ações, bem como, que retomem os acordos firmados em cada equipe, seja para cumpri-los, seja para recriá-los com outras perspectivas.

Em seguida, o jogo reinicia e decorre por mais 10-15 minutos.

Após esse período, o professor assume um papel importante no jogo. A cada ponto marcado, tanto pela equipe de “entregadores”, quanto pela equipe de “ladrões” o jogo é paralisado, e o professor indagará aos alunos de ambas as equipes sobre o que ocorreu de positivo, e o que ocorreu de negativo na situação. Esse tipo de recurso didático permite ao professor desenvolver o processo de feedback momentâneo com os alunos, no qual, a situação em si, torna-se uma referência para a aprendizagem significativa.

Orientações Pedagógicas ao Professor

A partir do momento que o professor perceber situações em que o jogo “trava”, ou seja, que não já pontuações, por exemplo, da equipe de “entregadores”, poderão ser revisadas algumas regras do jogo com os alunos, na perspectiva de alterá-las em detrimento da necessidade de possibilitar outras formas de se jogar e com isso, garantir o momento de realização pessoal de cada aluno, pela marcação de um ponto.

Um exemplo de alteração nas regras e na estrutura da tarefa, poderá ser a inclusão de um jogador “coringa” que participará somente da equipe de “entregadores”, em detrimento da posse da bola. Essa modificação simples, apresenta o surgimento de alguns elementos que valem ser destacados:

- a) A situação de superioridade numérica criada permite o surgimento de novos comportamentos técnico-táticos ofensivos observáveis entre os alunos da equipe de “entregadores”;
- b) A situação de inferioridade numérica estabelecida permite observar uma reorganização das condutas motrizes e dos comportamentos técnico-táticos defensivos emergentes na equipe dos jogadores “ladrões”;
- c) As relações de comunicação e contracomunicação motrizes serão ainda mais demandadas na tarefa em virtude do surgimento de novas e imprevisíveis situações de jogo, que irão ocasionar uma demanda significativa na adaptação e na tomada de decisão dos alunos, tanto os que estão atacando e, principalmente, para os alunos que estão defendendo;
- d) O surgimento de novos gestemas e, principalmente de novos praxemas será requisitado para que os alunos possam criar estratégias de superar seus oponentes em situação de jogo, através da troca de informações gestuais e corporais que podem ser identificadas e que carregam consigo um tipo de informação e de comportamento motriz de cunho tático não-verbal;
- e) Em especial, a inclusão de um jogador “coringa” na tarefa, ilustra uma situação coerente com a lógica interna do handebol, no momento em que consideramos a “exclusão” de um jogador por dois minutos. No handebol essa situação ocorre diretamente em virtude de suas regras. Portanto, a tarefa possibilita essa aproximação com a modalidade, e ainda, a discussão/reflexão sobre como agir numa situação de superioridade ou inferioridade numérica condicionada pelas regras do handebol.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este estudo, gostaria de mencionar que o trabalho docente é uma exigência contínua ao professor de Educação Física e que necessita concomitantemente da autorreflexão e da autocrítica, bem como, do debate e do diálogo permanente com seus pares, e, principalmente, com os (as) alunos (as) através de uma perspectiva da didática comunicativa, sobre a qual me inspiro e aventuro neste trabalho. O contexto da escola será sempre o mais rico e mais propício para o desenvolvimento de novas ideias, projetos e/ou construções teórico-práticas.

O trabalho pedagógico requer uma práxis reflexiva e flexível que permita um diálogo como o mundo vivido dos alunos, com as questões socioculturais, políticas, econômicas e humanas de contexto escolar. E essa tarefa de aproximar o “Se-Movimentar” dos alunos, de uma perspectiva crítico-emancipatória para a Educação Física escolar está em fase de construção. Pensar possibilidades didáticas de ensino para que os alunos possam descobrir um mundo de movimento, interpretá-lo, experimentá-lo, senti-lo e recriá-lo, a partir de suas intencionalidades e necessidades comunicativas de expressar-se para esse mundo exige competência, dedicação e aprofundamento teórico-prático do professor.

No primeiro Ato dessa dissertação o objetivo esteve centrado em realizar uma revisão das bases teóricas e instrumentos de análise da Praxiologia Motriz, identificando e apresentando seus conceitos chave. Esse movimento de pensamento e reflexão, permitiu-me aprofundar sobre o objeto de estudo da Praxiologia Motriz, ou seja, a “ação motriz”, bem como, permitiu compreender com mais propriedade os instrumentos de análise teórica presentes nessa teoria, e ainda, entender como essa instrumentalização teórica presente na Praxiologia Motriz pode contribuir significativamente para o professor de Educação Física que atua no contexto escolar. Para além do aprofundamento teórico sobre a Praxiologia Motriz, esse movimento permitiu-me também, como professor de Educação Física, desvelar a lógica interna presente nos esportes de cooperação-oposição, e, a partir desse estudo teórico, pensar e elaborar conteúdos de ensino que estejam melhor estruturados e organizados a partir da lógica de funcionamento desses esportes.

No segundo Ato do estudo, o objetivo foi de realizar uma revisão das bases teóricas e fundamentos didático-metodológicos da Proposta Pedagógica Transformação Didático-Pedagógica do Esporte elencando seus conceitos estruturantes. Esse movimento de reflexão e análise dessa proposta pedagógica, permitiu-me aprofundar os conhecimentos sobre

Concepção Pedagógica Crítico-Emancipatória da Educação Física Brasileira desenvolvida e apresentada por Kunz (1991) e que alicerça teoricamente sua proposta de transformar didático-pedagogicamente o esporte. Para além do aprofundamento teórico sobre os conceitos estruturantes da proposta, como por exemplo os conceitos de “Se-movimentar” e “Didática Comunicativa”, consegui estruturar e ilustrar um roteiro/caminho que apresenta os principais elementos pedagógicos e critérios metodológicos que sustentam e que dão sentido/significado para a proposta de Kunz. Esse roteiro foi construído pois ao revisar a obra de Kunz, conceitos estruturantes como “emancipação”, “método”, “agir metodológico”, estavam distribuídos em textos específicos sobre estes temas, e, que nesse estudo, por coerência preferi reuni-los e apresentá-los em um único movimento de reflexão.

O Terceiro Ato teve como objetivo analisar os critérios utilizados para a seleção/elaboração de tarefas de ensino-aprendizagem dos Esportes de cooperação-oposição na escola presentes na Obra: “Didática da Educação Física 3: Futebol”, e, exclusivamente na Unidade 6, presente na Obra Didática da Educação Física 2, a partir de uma análise praxiológica. Esse terceiro movimento de análise foi o ponto chave deste estudo, pois permitiu aprofundar sobre o processo de construção de exemplos didático-pedagógicos de ensino dos esportes de cooperação-oposição presentes na Proposta de Kunz, juntamente com os professores/colaboradores que apresentam suas contribuições nas Unidades Didáticas analisadas, mas também permitiu localizar qual o lugar que pode ocupar a Praxiologia Motriz na Proposta de Kunz. A partir das análises praxiológicas, foi possível compreender a partir de uma perspectiva teórico-complementar, como os conhecimentos e instrumentos de análise da Praxiologia Motriz contribuíram como suporte teórico na análise das tarefas presentes em cada Unidade Didática da Proposta de Kunz, bem como, permitiram compreender melhor sobre como os conteúdos de ensino dos esportes de cooperação-oposição podem ser mais bem organizados e sistematizados pelo professor de Educação Física, a partir da utilização da instrumentalização teórica presente na Praxiologia Motriz.

O quarto e último Ato da dissertação visou discutir através de exemplos didático-metodológicos ilustrativos, como os conhecimentos praxiológicos (critérios) podem contribuir diretamente no processo de elaboração de tarefas motrizes para o ensino dos esportes de cooperação-oposição no contexto escolar. Esse Ato foi de suma importância pois buscou exemplificar de forma didática, como pode ocorrer uma aproximação teórico-metodológica entre a Proposta de Kunz e a Teoria de Parlebas para o ensino dos esportes de cooperação-oposição. Busquei aproximar os elementos da “Didática Comunicativa” com os elementos da

“Lógica Interna” presentes na estrutura de funcionamento desses esportes, e, estruturando e aproximando conteúdos de formação humana como solidariedade, respeito mútuo e coletividade, com conteúdos específicos dos esportes de cooperação-oposição, tais como técnica, tática e organização no espaço de jogo respeitando as ações de ataque e defesa.

No entanto, o desafio de apresentar exemplos didático-metodológicos para o ensino de um conteúdo da Cultura de Movimento, coloca o professor no centro do debate educativo, no qual, as tarefas organizadas e apresentadas servirão como ponto de partida para novas construções, recriações, ou ainda, para mudanças significativas na sua Prática Pedagógica. Encontrar diferentes sentidos/significados para a práxis educativa deve ser uma busca incessante, bem como, uma necessidade da arte de ser professor, e, que de alguma forma, procurei ilustrar nos exemplos que trouxe à tona. Pretendi neste estudo apresentar uma análise teórica sobre como os instrumentos teóricos da Praxiologia Motriz podem complementar a tematização dos esportes de cooperação-oposição como conteúdo da Educação Física escolar, a partir de uma Transformação Didático-Pedagógica.

Finalizo este estudo com a consciência de que um primeiro passo foi dado, nessa busca de aproximação teórica entre a Praxiologia Motriz e a Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. De toda forma, mais estudos dessa natureza podem ser pensados e/ou elaborados a partir das contribuições que procurei trazer aqui, e este é, sobre minha perspectiva, o sentido/significado que compreendo como mais importante no processo de formação continuada do professor, que pelo processo de pesquisa e aprofundamento teórico na e para sua Prática Pedagógica, permite se colocar no debate sempre numa perspectiva dialógica.

Ao mesmo tempo, ao concordar com Betti (1997), me aventurei na discussão epistemológica da Educação Física sem falsas pretensões de transformá-la totalmente, ou, de querer justificar que minhas contribuições são as mais corretas. Apenas penso que desta posição epistemológica discutida e apresentada, encontrei elementos e conhecimentos necessários que fornecem ao professor de Educação Física, um alicerce teórico-filosófico e didático para se pensar novas estratégias metodológicas para o pedagógico do esporte no âmbito escolar.

Compreendi que realizar uma aproximação crítica entre os elementos teóricos da Praxiologia Motriz, e os elementos didático-pedagógicos da Proposta Transformação Didático-Pedagógica do Esporte, foi fundamental para meus anseios e objetivos acadêmicos

com a realização deste estudo. Afinal, repensar, recriar e refazer teorias, propostas e métodos, é, sobre minha perspectiva, bem como, já apresentou Demo (2000) um dos desafios e principais esforços de um estudo de cunho teórico. Entendi por fim, que o exercício teórico de apresentar as bases epistemológicas que sustentam minhas pretensões acadêmicas, mergulhado no mundo da pesquisa científica, tornou-se um compromisso moral e ético para com os objetivos desta defesa, bem como, uma responsabilidade social, sobre minha participação na construção de elementos teórico-metodológicos sobre o conteúdo esporte, com a finalidade de se pensar uma Prática Pedagógica, com viés Emancipatória na e para a Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C. G de; DOMINGUES, S. C; KUNZ, E; SURDI, A. C. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Revista Pensar a Prática**, v. 13, nº 3, p. 1-12, set/dez 2010.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudo-valorização da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 24, n. 3, 2003. p. 87-101.

BARROSO, A. L. R; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, V. 1, nº 4, p. 101-114, dez. 2006.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas, SP. Tese de Doutorado, 1997.

BOSCATTO, J. D; KUNZ, E. Esporte: possíveis diálogos com a escola. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, nº 1, p. 55-66, jan/jul 2009.

_____. Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da educação física escolar. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, nº 4, p. 821-1213, out/dez 2012.

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, ano VI, nº 12, 2000/1.

CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da educação física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica inovadora. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, nº 04, p. 55-75, out/dez de 2012.

DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURIGN, B. **La crisis de las pedagogías corporales**. Málaga: UNISPORT. Junta de Andalucía, 1992, 216 p. – Deportes 15.

FERREIRA, N. S, A. Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1999.

_____. As pesquisas denominadas estado da arte. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O Ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 11-25.

GLEYSE, J. L'éducation physique au XXe siècle en France. Dossier – **Revue EPS**, nº 15, 1993.

GONZÁLEZ, F. J; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set.2009.

_____. Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, set.2010.

GRAÇA, A. S.; MESQUITA, I. R. A investigação sobre os jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, n. 5, p. 67-79, 2002.

GRECO, P. J; SOUZA, P. R. C. Desenvolvimento da capacidade tática no futsal: In GRECO, P. J; SAMULSKI, D. M.; GARCIA, E. S; SZMUCHROWSKI, L. **Temas atuais em Educação Física e Esportes II**. Belo Horizonte: Health, 1997, p. 24-42.

GRECO, P.J. **Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 232 p.

_____. **Iniciação esportiva universal 2: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, 232 p.

_____. Conhecimento técnico-tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e Exercício**, V. 0, p. 107-129, 2006a.

_____. Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos. XI Congresso Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.210-12, set. 2006b. Suplemento n.5.

HERNÁNDEZ-MORENO, J. H. **La iniciación a los deportes desde sua estructura y dinámica: aplicación a la Educación Física Escolar y al entrenamiento deportivo**. INDE, 2000.

_____. HERNÁNDEZ-MORENO, J; RIBAS, J. P. R; NÚÑEZ, U. C. de como separar los elementos de La lógica interna y La Lógica externa. **Acción Motriz: Las Palmas de Gran Canaria** - nº 1, Julio/diciembre, 2008, p. 5-9.

_____. HERNÁNDEZ-MORENO, J; RIBAS, J. P. R. Una praxiología, es decir: sobre los conocimientos de la ciencia de la acción motriz y su organización. **Revista Acción Motriz**, disponível em: www.accionmotriz.com revista nº 3 - julio/diciembre/2009.

_____. **Fundamentos del deporte: análisis de la estructura de los juegos deportivos**. INDE, Barcelona, 1994.

_____. HERNÁNDEZ-MORENO, J; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. Esportes como conteúdo da educação física escolar a partir da praxiologia motriz. **Ef Deportes, Revista Digital**, Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd19a/prax1.htm> Buenos Aires, ano 5 – nº 19, Março de 2000a.

_____. HERNÁNDEZ-MORENO, J; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. Esportes conteúdo de ensino na praxiologia motriz. **Ef Deportes, Revista Digital**, Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd20/prax2.htm> Buenos Aires, ano 5 – nº 20, Abril de 2000b.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijui, 1991, 207 p.

_____. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijui, 3ª ed. 2012ª, 264 p.

_____. (Org). **Didática da educação física 3: futebol**. 2ª Ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2005, 200 p.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ª Ed. Reimpressão de acordo com a nova Ortografia Ijuí: Ed. Unijui, 2010, 160 p.

_____. KUNZ, E; TREBELS, A. H. (Org). Educação física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijui, 2006a, 208 p.

_____. IN: **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. REZER, R. (Org). Chapecó: Argos, 2006b, 181 p.

_____. Cultura de Movimento. IN: **Dicionário crítico de educação física**. GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org). 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2008, 424 p.

_____. (2000a) Esporte uma abordagem com a fenomenologia. **Rev. Movimento**. 6 (12) (pp. 1-19). Porto Alegre – UFRGS.

_____. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Contexto & Educação**: Unijui – Ijuí, ano 4, nº 15, jul/set 1989, p. 63-73.

_____. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, nº 1, 1994b.

_____. KUNZ, E; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org). **Intercâmbios internacionais em educação física e esportes**. – Ijuí: Ed. Unijui, 2004, 320 p.

_____. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, nº 13, p. 63-82, 1999.

_____. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. **Revista Movimento**, ano V – nº 10, 1999/1.

_____. A relação teoria/prática no ensino/pesquisa da educação física. **Revista Motrivivência**, ano VII, nº 8, p. 101-114, dez/1995.

LAGARDERA OTERO, F. La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. **Revista Conexões**, v. 5, n. 2, 2007.

_____. La praxiología motriz como nueva disciplina aplicada al estudio del deporte. **Revista Educación física**, nº 55, p. 21-30, La Coruña, 1994.

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

LAGARDERA OTERO, F; LAVEGA BURGUÉS, P. Fundamentos da praxiologia motriz. IN: **Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz**. RIBAS. J. F. M. (ORG). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

LAGARDERA OTERO, F; LAVEGA BURGUÉS, P. **Introducción a La praxiología motriz**. Barcelona – Espanha: Ed. Paidotribo, 2003.

_____. **La ciencia de la acción motriz**. Lleida: ediciones de la Universitat de Lleida, 2004, 290 p.

_____. Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la praxiología motriz. Entrevista realizada a Pierre Parlebas. **Revista V Seminario Internacional de Praxiologia Motriz**, nº 66, diciembre de 2001.

LAVEGA BURGUÉS, P; LAGARDERA OTERO, F.; MOLINA, F; PLANAS, A; COSTES, A; OCARIZ, U. S. Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre La tradición y La modernidad. **Revista Apunts** de Educación Física y Deportes. 2006 – 3º trimestre (68-81).

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

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa – Portugal. Compendium, 3ª edição, 1980.

MARQUES, M. O. Pedagogia. **Dicionário crítico de educação física.** GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org). 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, 424 p.

MARTÍN, J. S. Pedagogia crítico-emancipatória. **In: Dicionário crítico de educação física.** GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org). 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, 424 p.

NEGRELLI, J. M. Metodologia de ensino da educação física. **In: Dicionário crítico de educação física.** GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org). 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, 424 p.

_____. Método de ensino. **In: Dicionário crítico de educação física.** GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org). 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, 424 p.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. O ensino do Basquetebol. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos.** Porto: Rainho & Neves, 1998. p. 61-94.

OLIVEIRA, G. T; RIBAS, J. F. M. Articulações da praxiologia motriz com a concepção Crítico-Emancipatória. **Revista Movimento**, Vol. 16, nº 1, janeiro/março 2010, p. 131-148.

PARLEBAS, P. **Elementos de Sociologia Del Deporte.** Universidad Internacional Deportiva. Andalucía. Colección unisport, 1988.

_____. Los universales de los juegos deportivos. **Revista de Praxiologia Motriz**, Las Palmas de Gran Canaria, v.1, p. 15-30, 1996.

_____. Problemas teóricos y crisis actual en la educación física. **Revista Digital Ef Deporte.** Año 2, nº 7. Buenos Aires-AR, 1997.

_____. Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. Congreso FIEP – “**La educación física en europa y La calidad didáctica en las actividades físico-recreativas**”. Cáceres: España, 3-7 de Septiembre de 2003. Disponible: http://www.deportextremadura.org/memoria_DGD/dxtbase/universidad/fiep.htm

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

_____ **Perspectivas para una educación física moderna.** Cadernos técnicos, Unisport Andalucía, Andalucía, 1987.

PARLEBAS, P. (1972a) Statuts et rôles sociomoteurs dans les jeux sportifs. **Revue EPS.** Série documents éducation Physique et sport. N° 113 (suplemento), janeiro-fevereiro, 1972: 33-40.

PARLEBAS, P. (1972b) Jeux sportifs et sociomotricité. **Revue EPS.** Série documents éducation Physique et sport. N° 114 (suplemento), Março -abril, 1972: 17-25.

PARLEBAS, P. (1974) Espace, sport et conduites motrices. **Revue EPS.** Education Physique et Sport. Janeiro-fevereiro, 1974: 11-16.

PARLEBAS, P; DUGAS, E. Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. **Carrefours de l'éducation.** V. 20, juillet-décembre, 2005, p. 27-43.

PARLEBAS, P. Les universaux du jeu sportif collectif: fonction semiotrice eu jeu sportif. **Revue EP.S, n° 146 juillet-Août 1977,** p. 38-40.

PARLEBAS, P. Pertinence motrice et complexité dans les jeux et les sports. **Les Actes de Lecture,** n° 98, jun 2007, dossier, p. 49-65.

PARLEBAS, P. Pour une semiologie du jeu sportif. **Revue EP&S n°143 - Janvier 1977**

PARLEBAS, P. Effet condorcet et dynamique sociométrique I: L'ordre de préférence au niveau individuel. **Revue Mathématiques et sciences humaines,** tome 36, p. 5-31, 1971.

PARLEBAS, P. Effet condorcet et dynamique sociométrique II: incohérences rationnelles et adhésions groupales **Revue Mathématiques et sciences humaines,** tome 37, p. 37-67, 1972.

PARLEBAS, P. Analyse mathématique élémentaire d'un jeu sportif. **Revue Mathématiques et sciences humaines**, tome 47, p. 5-35, 1974.

RAMOS, et al. O pique da cachoeira e os fundamentos da praxiologia em um ambiente escolar na Ilha Grande. IN: **Praxiologia motriz no Brasil : o discurso da ação motriz no Brasil : apontamentos para análise praxiológica em diferentes jogos, práticas corporais e brincadeiras : coletânea de textos praxiológicos**. RAMOS et al (Org). Niterói, RJ: L. A. Erthal : Faculdades Integradas Maria Thereza, 2003.

_____. A semiologia e a educação física: um diálogo com Betti e Parlebas. *Revista brasileira de ciências do esporte - RBCE*, nº 21, v. 2-3, jan-maio, 2000.

RIBAS, J. P. R. Fundamentos teóricos y metodológicos de la praxiología motriz. **Tesis de doctorado**. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 12 de Julio de 1997.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. IN: **Educação Física: formação e práticas pedagógicas**. KRUG et al (Org). Pelotas – RS. Ed. Gráfica Universitária, 2009, 234 p.

_____. Contribuições da praxiologia motriz para a educação física escolar: ensino fundamental. **Tese de Doutorado**. Campinas – SP, 2002.

_____. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.11 n.2 p.113-120, mai./ago. 2005.

_____. Praxiologia Motriz: instrumentalizando a prática pedagógica para o ensino dos esportes coletivos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16 n.1 p.240-250, jan./mar, 2010.

_____. **Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz**. (ORG). Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.

SARAVÍ, J. R. Praxiologia motriz: un debate pendiente. **Revista Educación Física y Ciencia**, vol 9, p. 103-117, 2007.

_____. La praxiología motriz: presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, nº 01, p. 11-35, jan/mar de 2012.

SILVA, M. V, GRECO, P. J.A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, nº 3, p. 297-307, jul/set 2009.

SOARES, L. E. S; SILVA, P. N. G; RIBAS, J. F. M. Comunicação motriz nos jogos populares: uma análise praxiológica. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 18, nº3, p. 159-182, jul/set de 2012.

SURDI, A. C; CUNHA, A. C; MARQUES, D. A. P; GRUNENVALDT, J.T; KUNZ, E; SILVA, I. P. Fenomenologia jogo e movimento: uma triologia para a compreensão do movimento humano. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2013.