

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

Silvester Franchi

**PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO COM JOGOS TRADICIONAIS**

**Santa Maria, RS
2017**

Silvester Franchi

**PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO COM JOGOS TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof^o Dr^o. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, RS
2017

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

Franchi, Silvester
PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO COM JOGOS TRADICIONAIS / Silvester Franchi.-
2017.
85 p.; 30 cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2017


1. Jogo Tradicional 2. Lógica Interna 3. Lógica Externa
4. Etnomotricidade 5. Praxiologia Motriz I. Ribas, João
Francisco Magno II. Título.

Silvester Franchi


**PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
PEDAGÓGICO COM JOGOS TRADICIONAIS**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 17 de março de 2017:



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



Maristela da Silva Souza, Dra. (UFSM)



Ana Cristina Zimmermann, Dra. (USP)

Santa Maria, RS
2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores que todos os dias se comprometem em ensinar e aprender, mesmo com todas as dificuldades que cada vez mais estão se desenhando na área da educação.

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não seria possível sem o incentivo, amizade e companheirismo de muitas pessoas. Mesmo que porventura ocorra a injustiça de esquecer de listar algumas pessoas, certamente que todos saberão da importância que tiveram neste processo. Meus agradecimentos:

Ao povo brasileiro, que com o esforço de seu trabalho pagam seus impostos possibilitando que existam os serviços públicos e assim nossa universidade, bem como a bolsa de mestrado que seguramente sem esta seria difícil de traçar este percurso;

À minha família, que sempre com amor me apoiou a minha escolha de trajetória acadêmica e profissional, que mesmo em decisões que nos afastaram fisicamente por um longo ano de intercambio mantiveram-se fortes para enfrentar a saudade;

Ao meu orientador e amigo João Francisco Magno Ribas, que sempre com sábias palavras guiou meus passos na trajetória acadêmica e que sempre está ao lado para ajudar nas dificuldades e também comemorar nos momentos alegres;

Aos integrantes do Grupo de Estudos Praxiológicos, que com as discussões, os estudos, os conselhos, as dúvidas recíprocas, as brincadeiras, os momentos de relaxamento (jogando quando deveríamos estar estudando), tiveram suma importância para que agora eu tenha chegado a esta produção acadêmica e de vida;

À Carol, que compartilhou comigo belos momentos em nossas vidas e me apoiou em todos outros;

Ao Daniel, Paola, Julia e em especial ao Léo, afilhado que me foi “presenteado”. Sempre revigorante ver o brilho dos olhos e a ingenuidade de uma criança;

Aos amigos do Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores, com os quais, ludicamente, compartilhei muitos momentos de alegrias, ensinamentos e aprendizagens;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Jogos Esportivos e Emoções (INEFC-LLEIDA), que fizeram que eu me sentisse em casa fora de casa em Lleida/Espanha, e especial agradeço ao amigo e professor Pere Lavega por todos os ensinamentos;

Às professoras Maristela, Ana Cristina e Maria Cecília, por prontamente aceitar meu convite para participar da banca de qualificação e defesa, e assim contribuir para o engrandecimento deste trabalho.

A todos mencionados ou não, mas que sabem de minha gratidão, meus mais sinceros agradecimentos e que possam sentir o calor de um abraço.

El joc tradicional és el resultat d'un diàleg obert entre individus que decideixen compartir bones estones de la seva vida. (O Jogo Tradicional é o resultado de um diálogo aberto entre indivíduos que decidem compartilhar bons momentos da sua vida.)

(Tradicionari)

Vivendo e aprendendo a jogar,
Vivendo e aprendendo a jogar,
Nem sempre ganhando,
Nem sempre perdendo,
Mas aprendendo a jogar.

(Guilherme Arantes)

RESUMO

PRINCÍPIOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO COM JOGOS TRADICIONAIS

AUTOR: Silvester Franchi

ORIENTADOR: João Francisco Magno Ribas

Os jogos tradicionais são conteúdos/conhecimentos que se expressam a partir das características dos grupos sociais que os cultuam. São manifestações da cultura corporal não menos qualificada que outros conteúdos da Educação Física e este é o ponto inicial de compreensão em explorar estas manifestações, de modo a trabalhá-las pedagogicamente no contexto escolar. Como objetivo da presente pesquisa temos: sistematizar as especificidades didático-metodológicas dos jogos tradicionais que devem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico. Cabe destacar também, os seguintes objetivos específicos: Identificar as características da lógica interna dos jogos tradicionais, identificar as características da lógica externa dos jogos tradicionais e estabelecer as relações entre as características das lógicas externa e interna tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e da didática. Para tanto, caracterizamos nosso estudo como uma pesquisa teórica, na qual utilizamos os principais autores que tematizam os jogos tradicionais, a praxiologia motriz e a pedagogia histórico-crítica. O estudo evidenciou os pilares didático-metodológicos que poderão sustentar a sistematização do trabalho pedagógico dos conhecimentos que são relevantes para que os jogos tradicionais possam ser aprofundados como conteúdo da educação física escolar, que são: os conhecimentos da lógica interna, os conhecimentos da lógica externa e a relação entre estes, a etnomotricidade. A mediação dos conhecimentos evidenciados acerca do nosso objeto de pesquisa foi realizada a partir da pedagogia histórico-crítica, que contribuiu para a concretização e compreensão da totalidade dos conhecimentos referentes aos jogos tradicionais.

Palavras-chave: Jogo Tradicional. Lógica Interna. Lógica Externa. Etnomotricidade. Praxiologia Motriz.

RESUMEN

PRINCIPIOS DIDÁCTICOS-METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON JUEGOS TRADICIONALES

AUTOR: Silvester Franchi

TUTOR: João Francisco Magno Ribas

Los juegos tradicionales son contenidos/conocimientos que se expresan a partir de las características de grupos sociales que los preservan. Son manifestaciones de la cultura corporal no menos calificada que otros contenidos de la Educación Física y este es el punto inicial de comprensión en explorar estas manifestaciones, de modo a trabajar pedagógicamente en el contexto escolar. Como objetivo de la presente investigación tenemos: sistematizar las especificidades didáctico-metodológicas de los juegos tradicionales que necesitan ser consideradas en la organización del trabajo pedagógico. Ponemos en evidencia también los siguientes objetivos específicos: identificar las características de lógica interna de los juegos tradicionales, identificar las características de lógica externa de los juegos tradicionales y establecer las relaciones entre las características de lógica externa e interna, en vista de la organización del trabajo pedagógico y de la didáctica. Por lo tanto, caracterizamos nuestro estudio como una investigación teórica, en la cual hemos utilizado los principales autores que tematizan los juegos tradicionales, la praxiología motriz y la pedagogía histórico-crítica. El estudio ha evidenciado los pilares didáctico-metodológicos que podrán hacerse de soporte a la sistematización del trabajo pedagógico de los conocimientos que son relevantes para que los juegos tradicionales puedan ser profundizados como contenido de la educación física escolar, son ellos: los conocimientos de la lógica interna, los conocimientos de la lógica externa y la relación entre estos, la etnomotricidad. La mediación de los conocimientos evidenciados acerca de nuestro objeto de investigación ha sido realizada a través de la pedagogía histórico-crítica, que ha contribuido para la concretización y comprensión de la totalidad de los conocimientos referentes a los juegos tradicionales.

Palabras clave: Juego Tradicional. Lógica Interna. Lógica Externa. Etnomotricidad. Praxiología Motriz.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Disposição em árvore da classificação dos jogos e esportes.....	33
Figura 2 – Jogos com paraquedas.....	43
Figura 3 – Castellers.....	43
Figura 4 – Papeis, subpapeis e interações decorrentes da lógica interna do jogo nunca três....	53
Figura 5 – <i>Salto del Pastor</i>	59
Figura 6 – Representação do salto no Nagol.....	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interação motriz no jogo da queimada.....	38
Gráfico 2 – Interação motriz no jogo de handebol.....	38
Gráfico 3 – Rede de comunicação motriz em que existe apenas o elemento da cooperação entre os participantes.....	45
Gráfico 4 – Rede de comunicação motriz de cooperação e oposição.....	45
Gráfico 5 – Rede de comunicação de um jogo com três equipes que se opõem entre si.....	46
Gráfico 6 – Rede de comunicações motrizes de um jogo paradoxo.....	46
Gráfico 7 – Rede de troca de papéis do jogo de taco.....	50
Gráfico 8 – Rede de troca de papéis do jogo de pega-pega estátua.....	51

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	17
3	JOGO TRADICIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR	20
3.1	COMPREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....	20
3.2	IMBRICAÇÕES COM A ESCOLA – ELABORAÇÃO DO SABER ESCOLAR	25
4	JOGO TRADICIONAL COMO RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NO PLANO DA CULTURA CORPORAL	27
4.1	CONHECIMENTOS REFERENTES À LÓGICA INTERNA.....	30
4.1.1	Classificação dos Jogos e Esportes	31
4.1.2	Universais	40
4.1.2.1	<i>Redes de comunicação motriz</i>	41
4.1.2.2	<i>Redes de interação de marca</i>	47
4.1.2.3	<i>Sistema de pontuação</i>	48
4.1.2.4	<i>Sistema de troca de papéis</i>	49
4.1.2.5	<i>Sistema de troca de subpapeis</i>	52
4.1.2.6	<i>Gestemas</i>	54
4.1.2.7	<i>Praxemas</i>	54
4.2	O CONTEXTO DO JOGO: A LÓGICA EXTERNA.....	55
4.2.1	Jogo Tradicional e Trabalho	55
4.2.2	Jogo Tradicional e Transmissão	64

4.2.3	Jogo Tradicional e os Jogadores.....	66
4.2.4	Jogo Tradicional e Materiais.....	67
4.2.5	Jogo Tradicional e o Local.....	68
4.3	ETNOMOTRICIDADE: RELAÇÕES ENTRE LÓGICA EXTERNA E LÓGICA INTERNA	69
4.3.1	Etnomotricidade: uma compreensão ancorada na pedagogia histórico-crítica	69
4.3.2	Algumas sínteses... ..	75
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS.....	80

1 INTRODUÇÃO

Prazer, alegria, diversão, competição, cooperação, liberdade, responsabilidade, aventura, humor, felicidade, bem-estar, saúde... Que motivos incitam as pessoas e grupos sociais/culturais em direção ao jogar? Esta é uma ótima indagação que se pode fazer ao buscar desvelar como os jogos agem consciente e inconscientemente nos indivíduos que escolhem jogar.

Escolhe jogar? Sim. A característica de liberdade em realizar um jogo é essencial para que se possa compreender o significado histórico-cultural do jogo, pois sem a característica de liberdade se perderia o sentido de prazer e alegria que se desencadeia ao aceitar as regras do jogo. A partir das regras do jogo (de qualquer jogo tradicional) temos múltiplas formas de colocá-lo em prática e sempre estamos conectados ao jogo por questões contextuais, afetivas, sociais e motrizes. Estas questões, ao serem evidenciadas nos jogos tradicionais, possibilitam compreender que os jogos perfazem um conteúdo com suas especificidades no currículo da educação física escolar.

A educação física escolar quase sempre é considerada no contexto escolar, a partir do senso comum, como sinônimo de esporte, como recreação, promoção de saúde e/ou momento livre entre as outras disciplinas do currículo escolar. Assim, são desconsiderados os conteúdos e as aprendizagens que possui esta área de conhecimento, ou seja, os aspectos sociais, culturais, históricos e as diferentes experiências de movimentos das manifestações da cultura corporal.

O entendimento aqui defendido sobre os conhecimentos que devem ser trabalhados pedagogicamente na disciplina de educação física são apontados por Parlebas (2012) ao afirmar que nenhum dos grandes grupos de conteúdos deve ser abordado com maior ou menor importância. Os esportes não devem ser de maior importância que os jogos tradicionais, estes não devem estar primeiro que as atividades na natureza. Desta forma, consideramos o amplo leque de manifestações da cultura corporal, produzidas historicamente no processo da existência humana.

Entendemos a existência humana a partir da relação entre o ser humano e a natureza, onde o ser humano historicamente humaniza-se a partir do trabalho que desempenha sobre a natureza, transformando-a e transformando a si próprio. Neste contexto, inicialmente são produzidos os meios para satisfação das necessidades materiais de sobrevivência, tais como alimentação, vestimenta, moradia. Ao satisfazer as primeiras necessidades de sobrevivência o que ocorre é a criação de novas necessidades, constituindo-se então o primeiro ato histórico (MARX e ENGELS, 1998). No entanto, estas objetivações não somente se materializam através

dos instrumentos materiais, como também na produção cultural imaterial, ou seja, conhecimentos, linguagem, as relações, e como trataremos neste estudo, os jogos tradicionais.

De acordo com Parlebas (2012) a educação física reúne quatro grupos de conteúdos ou, como o próprio autor chama, as quatro grandes situações motrizes. Estas estão divididas em: jogos esportivos institucionais (esportes); jogos esportivos tradicionais (jogos tradicionais); exercícios didáticos e; atividades livres (sobretudo atividades em plena natureza). Devemos ampliar o significado de cada um destes grandes grupos. O grupo alvo da presente pesquisa é o dos jogos tradicionais, portanto devemos compreendê-lo como manifestações culturais e agregar à ideia de jogo as manifestações como as lutas tradicionais (luta canária, luta leonesa, *palo* canário, jogo de pulso); cantigas de roda e danças (ovo choco, ciranda-cirandinha, quadrilha); demonstrações de força¹ (corrida da tora, levantamento de pedra).

A título de ilustração e melhor compreensão dos quatro grandes grupos de situações motrizes podemos destacar que a ginástica e o atletismo podem fazer parte do grupo dos esportes, quando trabalhado com finalidades esportivas e entendimento do fenômeno esportivo. Os dois conteúdos mencionados também podem ser considerados como atividades didáticas, ao situarmos como ginástica de academia, corridas para melhora de capacidade física e assim por diante. As lutas, citadas como jogo tradicional, podem fazer parte do grupo dos esportes ou atividades didáticas. Acreditamos que estes elementos referentes à divisão dos conteúdos da educação física em quatro grupos permitem a compreensão ampliada dos conteúdos da educação física, os quais podemos situá-los a partir de sua intencionalidade.

A motivação para o desenvolvimento da presente pesquisa sobre Jogos Tradicionais, surgiu a partir da inserção no Grupo de Pesquisa em Lazer e Formação de Professores (GPELF), o qual é referência de pesquisa sobre este tema em âmbito brasileiro, concomitantemente ao ingresso neste grupo a participação no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) onde pude desenvolver um trabalho de resgate de jogos tradicionais (FRANCHI, 2013). No GPELF houve a criação de uma linha de estudos sobre Praxiologia Motriz, a qual, mais tarde, deu origem ao atual Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP-Brasil). A identificação com o tema jogo tradicional se torna ainda mais concreta com a participação no Intercâmbio Ciência sem Fronteiras junto ao Grupo de Pesquisa em Emoções e Jogos Esportivos (GREJE) Universidade de Lleida/Espanha, sob a orientação do professor Pere Lavega, importante pesquisador sobre o tema. Durante o período de um ano do intercâmbio

¹ As manifestações citadas fazem parte dos seguintes catálogos de jogos tradicionais: Hernandez Moreno *et al.* (2007), Lavega; Olaso (2003); Marin; Ribas (2013); Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales (2008).

tivemos a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre diferentes intervenções pedagógicas realizadas por professores de escolas públicas da região de Catalunha/Espanha.

O contexto espanhol é bastante aprofundado no tema dos jogos tradicionais, existem bastantes pesquisas sistematizadas em livros e artigos em periódicos com a catalogação e análise dos jogos. A experiência de pesquisa no contexto espanhol alavancou o interesse de sistematizar princípios didáticos e metodológicos para a práxis pedagógica com jogos tradicionais. Este interesse também decorre por não percebermos a necessária importância científica e pedagógica aos jogos tradicionais no contexto brasileiro, pois como podemos ver no estudo de Silva e Ribas (2016), a pesquisa sobre jogos tradicionais ainda anda a passos lentos. No âmbito da formação de professores, Decian, Ivo e Marin (2015) encontraram pouco ou nada de conteúdo sobre o jogo tradicional em currículos de graduação em educação física de universidades gaúchas.

Dado o contexto da produção científica acerca do jogo tradicional como conteúdo da educação física, compreendemos que um problema de pesquisa deve ser inicialmente um problema da vida prática. Logo, somente o é, desde um do ponto de vista intelectual, se identificado na prática social, a partir dos interesses socialmente condicionados (MINAYO, 2007), assim surge do mundo da necessidade (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Desta feita, consideremos a seguinte pergunta a ser o norte de nossa pesquisa: Quais as especificidades dos jogos tradicionais que devem ser consideradas para a concretização da sua práxis pedagógica?

Após delimitarmos um problema de pesquisa que pudemos perceber na prática social, temos o seguinte objetivo de nossa pesquisa: *Sistematizar as especificidades didático-metodológicas dos jogos tradicionais que devem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico.*

Cabe destacar também, os seguintes objetivos específicos:

Identificar as características da lógica interna dos jogos tradicionais para a práxis pedagógica.

Identificar as características da lógica externa dos jogos tradicionais para a práxis pedagógica.

Estabelecer as relações das características da Lógica externa e interna tendo em vista a organização do trabalho pedagógico e da didática.

Como já afirmado anteriormente em relação ao problema, o nosso compromisso a partir deste trabalho é um compromisso social, um trabalho que busca avançar na compreensão do jogo tradicional como conteúdo da educação física escolar. Assim, de acordo com Cheptulin (1982), existem duas categorias para a construção do conhecimento, a *realidade* e a

possibilidade. Parafrazeando Cheptulin (1982), a realidade é tudo aquilo que existe realmente, a possibilidade, por sua vez, é o que pode ser produzido quando da existência das condições propícias. Estas duas categorias estão imbricadas dialeticamente onde “A possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade, e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (CHEPTULIN, 1982, p. 338).

Ao aclarar a problematização e os objetivos que nos movem na presente pesquisa, tomamos de Saviani (2013, p.2) uma importante afirmação que se torna a principal objetividade nossa para a concretização de princípios que possam direcionar a práxis pedagógica do professor de educação física relativa aos jogos tradicionais:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

A afirmação anterior é justificada em outro momento pelo autor, ao afirmar que “As formas não elaboradas, as formas espontâneas, as formas cotidianas, o povo não precisa de escola. Ele precisa de escola para ter acesso às formas elaboradas, inclusive para expressar de modo elaborado a sua cultura, os seus interesses, a sua visão de mundo.” (SAVIANI, 2014, p.29). Deste modo, esperamos que ao final de nosso estudo elaborar novos entendimentos para o trato com o conhecimento a partir de pressupostos científicos.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos o ato de pesquisar como a ação de diagnosticar e transformar a realidade social, partilhando do entendimento de Sánchez Gamboa (2007, p. 99) que “Sem a pesquisa não realizamos o movimento crítico da transformação da prática e da teoria”, sendo a partir do caráter crítico de inter-relações com a realidade histórica e social (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007). Desta forma é diagnóstica da compreensão da realidade social historicamente construída e transformadora na medida em que tem a intencionalidade de superação das contradições existentes.

Para tanto, caracterizamos nosso estudo como uma pesquisa teórica (DEMO, 2009). Acreditamos que este tipo de pesquisa está afinado com o propósito de Sánchez Gamboa ao definir a pesquisa como diagnóstica e transformadora, pois como segue Demo (2009, p.35-36), está “orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. (...) e sobretudo de formação básica propedêutica atualizar-se teoricamente, e sobretudo produzir teoricamente”.

No âmbito da transformação, estaremos inferindo na pesquisa teórica como sendo um processo de construir as condições teóricas suficientes para a intervenção na realidade (DEMO, 2009). Para tal feito, partimos de uma realidade empírica: o modo como são compreendidos os conteúdos da educação física e como o jogo tradicional é tido dentro do quadro geral. Consecutivamente realizamos o conjunto de abstrações plausíveis para uma reconfiguração do conhecimento até então tido como o mais avançado e finalmente chegando ao concreto pensado, este estando “concretamente” em uma perspectiva transformadora.

No que concerne aos conhecimentos referentes a lógica interna, utilizaremos os pressupostos da Praxiologia Motriz. Esta disciplina científica nos permite caracterizar qualquer jogo ou esporte em suas características mais peculiares, podendo assim estabelecer uma profunda compreensão das manifestações da cultura corporal e o melhor entendimento do que se está ensinando. Os autores que serão base para nossas discussões são os principais estudiosos da praxiologia motriz e do jogo tradicional. Pierre Parlebas, professor emérito da Universidade de Sorbonne, iniciou os passos para a elaboração dos conhecimentos referentes à praxiologia motriz na década de 1960 e até os dias de hoje mantém-se dedicado ao estudo. Juntamente com os pressupostos da praxiologia motriz o autor é um entusiasta dos jogos tradicionais enquanto conteúdo da educação física. Utilizaremos em nossa investigação uma vasta bibliografia do autor que data desde 1967, artigos publicados na *Revue Éducation Physique et Sportive* (EPS), bem como de obras publicadas já no século XXI, como principalmente *Juegos, Deportes y*

Sociedades: Léxico de Praxiología Motriz (2012), dentre outras obras. *Introducción a Praxiología Motriz* de Lagardera e Lavega (2003) é uma das obras que daremos destaque, pois aprofundou e exemplificou conceitos contidos nas obras de Parlebas.

No que se refere a lógica externa, utilizamos uma bibliografia que acreditamos demonstrar ao leitor o vasto arcabouço contextual que os jogos tradicionais estão situados. Relações estabelecidas entre os jogos tradicionais com o trabalho, os protagonistas, os materiais, o espaço, a transmissão, estão de acordo com conceitos do ser humano enquanto um ser histórico, que constrói a realidade e a si mesmo no decurso histórico da humanidade. Principalmente os escritos de Lessa (1996) nos possibilitou realizar as discussões referentes ao jogo tradicional e o processo de trabalho. Este entendido como o modo de modificação intencional da natureza pelo homem, buscando suprir suas necessidades. Os outros temas discutidos tiveram como pano de fundo novamente a produção de Pierre Parlebas, Pere Lavega, reconhecido como um dos principais pesquisadores sobre o jogo tradicional a nível mundial e responsável por projetos sobre jogo em diferentes países europeus, Marin e Ribas (2013) com um catálogo de jogos tradicionais de quatro etnias do Rio Grande do Sul, das produções de Silva e Ribas (2016) e de Silva (2015) com análises do catálogo anteriormente mencionado.

O terceiro momento da nossa pesquisa e ponto chave para a concretização dos jogos tradicionais como um conteúdo da educação física escolar é a etnomotricidade, ou seja, as relações entre a lógica interna e a lógica externa. Buscamos evidenciar a relação existente entre ambas as lógicas através da mediação do método de ensino que começou a ser elaborado por Dermeval Saviani nos anos de 1980. O chamado corriqueiramente cinco passos de Saviani nos possibilitou realizar diferentes discussões que servirão como base para que os professores e alunos de cursos de graduação possam compreender o jogo tradicional como um conteúdo com um fim em si mesmo. Além disto, buscamos evidenciar as questões didáticas que podem ser percebidas nos escritos do método de Saviani, assim recorreremos a Gasparin (2009) que incitado pelo próprio Saviani formulou elementos de uma proposta para uma didática da pedagogia histórico-crítica.

Em outro momento já foram realizadas aproximações, reflexões e discussões entre os cinco passos de Saviani e a educação física. Através de suas discussões, Souza (2009) propôs uma superação para o trato com o conhecimento a partir dos esportes, onde a superação ocorre ao propor os cinco passos de Saviani na práxis pedagógica do professor. Utilizamos estudiosos de temas específicos que serão discutidos ao realizarmos nossas proposições para a elaboração dos conhecimentos acerca dos jogos tradicionais, porém não cabe aqui situar todos, pois apenas apresentamos um panorama geral das principais referências que adotamos.

Realizadas nossas considerações metodológicas que possibilitaram a exequibilidade de nossa pesquisa, a seguir apresentaremos o jogo tradicional. Esta apresentação versará inicialmente por alguns aspectos terminológicos e em sequência a definição pela qual estamos compreendendo o jogo tradicional e suas próprias características. Este primeiro momento de definições também abordaremos sobre questões educacionais que serão o pano de fundo de nossas teorizações.

3 JOGO TRADICIONAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 COMPREENSÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Ao iniciarmos nossas discussões é necessário realizarmos algumas considerações terminológicas que possibilitarão o melhor entendimento do decorrer da pesquisa. Primeiramente cabe destacar que aqui defendemos a utilização do termo “Jogo Tradicional”, por vezes, o termo “jogo” sem o acompanhamento da palavra “tradicional”, somente para que não haja muitas repetições para a leitura. Destarte, fica claro que estamos falando de jogo tradicional. À parte desta consideração ortográfica, utilizaremos alguns autores que apenas utilizam a palavra jogo, porém a análise das obras destes autores indica a aproximação à conceptualização do que denominamos aqui de Jogo Tradicional². Como exemplo de autores estão Johan Huizinga e Daniil Elkonin.

Da mesma forma, torna-se importante destacar que compreendemos como sinônimos as ações de *jogar* e *brincar*. Tal posição se dá pelo fato de que estas têm o mesmo significado em vários idiomas, bem como destacam Huizinga (1971) e Soares et al. (2012). Defendemos que independente do verbo utilizado – jogar ou brincar – são ações que se constituem a partir de um universo cultural, ou seja, se dão a partir das interações coletivas em sociedade.

Outra questão que acreditamos ser necessário estabelecer uma posição é a diferenciação ou não da nomenclatura “jogo tradicional” e “jogo popular”. Para tanto, recorremos a Lavega (2000) que esclarece que o primeiro se refere à *temporalidade* relativa aos jogos, assim para ser considerado um jogo tradicional deve ser uma manifestação que tenha sido cultuado por gerações, mesmo que não presente atualmente, porém em alguma época histórica era uma manifestação pulsante. O segundo, caracteriza-se pela *representatividade*, ou seja, o jogo está enraizado em grande número de pessoas ou grupos (LAVEGA, 2000). Certa feita, Marin e Stein (2015) realizaram uma discussão quanto ao uso do termo “popular”, discussão realizada com aportes da filosofia e sociologia. Tais autoras, acreditam ser mais importante que considerar o termo popular relacionado à representatividade, é necessário considerar a partir de uma perspectiva de classe, assim, jogo provindo da classe popular, do proletariado. Nossa posição estará ancorada em acordo com Lavega (2000), pois acreditamos que a atenção não deve ser somente em jogos que emergiram das classes populares. Os jogos que são e foram manifestados

² Os Jogos Tradicionais são considerados patrimônios culturais imateriais da humanidade. Eles representam – juntamente com a língua, danças, músicas, rituais, etc. – a expressão da identidade cultural de um grupo ou indivíduos (UNESCO, 1989).

no seio das camadas elitizadas também podem ser apropriados pelas camadas desfavorecidas e vice-versa. Conclui-se, sem adentrar ainda mais nesta discussão, que estaremos aqui utilizando o conceito “jogo tradicional” buscando unir as características de *representatividade* e *temporalidade*.

Realizadas as considerações introdutórias para o capítulo, adentramos no mundo dos jogos tradicionais, um mundo de manifestações Pulsantes e Silenciadas, como sugerem Marin et al. (2012). O jogo tradicional como um conteúdo a ser elaborado na educação física escolar é, antes de mais nada, um conhecimento construído no seio das relações sociais. Devemos possibilitar a apropriação pelos alunos sem que se perda as características contextuais próprias, bem como utilizarmos as diferentes áreas científicas para estudá-lo e compreendê-lo.

Os jogos tradicionais são manifestações essencialmente culturais, não podemos deixar de destacar a importância dada por Johan Huizinga ao jogo, como um dos elementos mais importantes da cultura. O autor, mesmo sem chegar ao termo específico Jogos Tradicionais, aponta as primeiras características que atribuem sentidos para a produção e reprodução dos jogos tradicionais nas mais diversas culturas. Como podemos citar os jogos ligados a cultos e rituais religiosos e festivos, onde o autor destaca dois aspectos fundamentais: a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa.

O professor Pierre Parlebas, ao sistematizar critérios de análise de jogos e esportes através da Praxiologia Motriz, despande esforços em direção à valoração dos jogos tradicionais no âmbito da educação física. O autor, além de considerar a importância cultural e social que os jogos desempenham dentro de uma comunidade, realiza também considerações sobre a riqueza motriz que os jogos tradicionais oferecem aos praticantes³.

Em busca de conceituar o Jogo Tradicional, recorreremos a Parlebas (2012), o qual relaciona elementos basilares para a compreensão de totalidade destes jogos. Juntamente com conceitos utilizados pelo autor estaremos exemplificando possíveis representações dos elementos através de diferentes jogos. Os jogos tradicionais:

Frequentemente, ligados a uma tradição muito antiga. Esta pode expressar-se através do tempo livre, religião, colheitas (trabalho rural), estações do ano, espaços típicos. 1) Valter Bracht destaca que o jogo de pelota realizado pelos Maias possuía estreita relação sociocultural principalmente relacionada à instituição religiosa. O jogo era próprio de rituais de manutenção e preservação da vida, onde ao final do jogo o coração de um dos participantes era arrancado e perfurado, ainda pulsante, para que jorrasse sangue (WEIS, 1979 apud BRACHT, 2011, p. 105);

³ As contribuições das análises a partir da Praxiologia Motriz ao ensino dos jogos tradicionais serão aprofundadas no capítulo 5.

2) Em recente investigação nossa podemos notar a presença de jogos em evento festivo de um povoado de Catalunha/Espanha relacionado à estações do ano. A festividade chamada de “Gelat i Joc”⁴ celebra o final do verão e das férias escolares e início do outono (FRANCHI, 2014); 3) Outra investigação que realizamos no Município de Jaguari/RS, nosso objeto de estudo foram as manifestações encontradas nas Olimpíadas Rurais do município. Destaca-se nesta pesquisa a intrínseca relação das manifestações com o próprio desenvolvimento do trabalho rural, pois muitas das manifestações representavam elementos do labor diário e a utilização de objetos de trabalho como materiais dos jogos (FRANCHI; SILVA; RIBAS, 2016).

São regidos por um corpo de regras flutuante que admitem muitas variações. Como nos esportes, o jogo tradicional se define por um sistema de regras que determinam sua lógica interna, ou seja, para Parlebas, bem como para Huizinga (1971) e Caillois (1990), as regras são fundamentais para a existência de qualquer jogo. No caso dos jogos tradicionais são adaptadas conforme as necessidades dos jogadores, do espaço e dos objetos disponíveis.

Não dependem de instâncias oficiais. Corroborando com a característica de que as regras podem variar de acordo com o interesse dos participantes, este elemento, bem como o próximo, é facilmente compreendido a partir da Etnomotricidade. Esta, caracteriza a lógica interna de funcionamento dos jogos tradicionais a partir do contexto cultural, geográfico, social, econômico, em que são desenvolvidos, ou seja, a partir das condições da lógica externa aos jogos. Assim, estão na contramão da lógica esportiva, que busca, através de suas instituições oficiais, regulamentar todo o desenrolar de suas práticas.

Ignoram e são ignorados por processos socioeconômicos. Os jogos tradicionais não dependem de pagamento de salários, patrocínios, contratos, interesses midiáticos. Estes jogos demonstram resistência a submissão ao processo de produção e consumo característico da sociedade moderna. Isto não significa dizer que não estão sujeitos a interferência dos processos socioeconômicos, porém não depende diretamente para acontecer.

O primeiro dos parâmetros proposto por Parlebas (2012) refere-se exclusivamente ao potencial de “sobrevivência” dos jogos. Contudo não podemos compreender que todos os jogos considerados tradicionais estão presentes atualmente no interior dos grupos sociais, assim aclaramos que para ser um jogo tradicional, para assim ser considerado, deve haver tido uma continuidade em determinado momento histórico. Com isto, os jogos tradicionais são passíveis e vulneráveis de “cair no esquecimento”. O esquecimento de algumas práticas em detrimento do surgimento de outras nos leva a pensar o processo de transmissão. Para Lavega (2006)

⁴ Sorvete e Jogo.

existem três formas básicas as quais favorecem o processo de transmissão dos jogos tradicionais entre os membros da comunidade: a oralidade, a observação e o próprio ato de jogar. Raras são as exceções, como por exemplo a demonstração em livro expostas por Habelais em Gargantua (NAVACERRADA, 2012) e em quadros artísticos como em Jogos Infantis de Pieter Bruegel. Outro exemplo são quadros do artista brasileiro Candido Portinari, como por exemplo Ciranda na praça de Brodowski, Menino com diabolô, Meninos com estilingue, Palhacinhos na gangorra, dentre outras tantas (TEIXEIRA; LARA, 2012).

Juntamente aos elementos acima destacados, que são parâmetros para o entendimento do jogo tradicional como uma manifestação historicamente produzida e reproduzida, podemos destacar no jogo tradicional alguns elementos essenciais que reforçam o desejo lúdico pelo jogar. Para tanto, tomaremos as ideias de Lavega (2000), autor que buscou abranger as definições de Huizinga (1971) e Caillois (1990), com o seguinte listado de características:

Voluntário/livre: nenhum dos jogadores está obrigado a jogar. O jogo somente é manifestado quando nos apetece jogar, seja o lugar e o momento que for;

Divertido/agradável/satisfatório: o jogo caracteriza-se como uma atividade de vida que é de gosto da maioria de pessoas, deixando recordações agradáveis, por ser praticamente sinônimo de momentos em que os participantes passaram bem o tempo;

Espontâneo/instintivo: ao se comparar o comportamento de uma pessoa jogando e da mesma pessoa desenvolvendo outras tarefas cotidianas, se constata nas últimas um comportamento sério, formal, “pensado”. Enquanto que nos momentos de jogo esquece-se destas formalidades, entregamo-nos como somos à prática, assim manifestamos com um grito, um salto de alegria, aquele “palavrão” que sai sem querer;

Gratuito/improdutivo: geralmente o ato de jogar se concretiza a partir de um grupo de pessoas que apenas buscam desfrutar de momentos de alegria e confraternização, assim não havendo o desejo de conquista de bens materiais;

Incerto/flutuante: ao começar um jogo não se conhece o resultado final e o que vai acontecer no desenrolar. Por isto, a incerteza das ações introduz em cada jogador a sensação de uma aventura, mesmo praticado entre as mesmas pessoas em diferentes momentos, ocorrerá de forma distinta da anterior;

Comprometido/intencionado: cada protagonista deve interpretar continuamente as situações que ocorrem e se vê obrigado a tomar as decisões que o desenvolvimento do jogo, assim oferecendo uma resposta pessoal para a os desafios apresentados;

Estético/criativo: cada jogo cria ordem entre os participantes, permitindo que todos se entendam até mesmo sem a necessidade da comunicação oral. A partir das distintas

características de cada jogo tem-se, em cada um, sua própria singularidade estética. Desta forma torna-se uma atividade agradável não somente para quem o joga, mas também para os observadores;

FantasiOSO/simbólico: nos jogos, principalmente de crianças, um lápis pode ser um foguete, uma boneca pode ser uma celebridade, uma pedra pode ser um carro. A dimensão simbólica e metafórica do jogo nos permite introduzirmos em um ambiente que dificilmente aparece em outros cenários;

Sério/solene: para a pessoa que realmente participa do jogo tudo de mais importante está nas responsabilidades que este exige. Os deveres de estudos, trabalho, nada importam no momento de dedicação ao jogo.

Regrado/normatizado: todo e qualquer jogo tem a existência de regras. Em qualquer reunião de pessoas que buscam jogar, mesmo se for um jogo tradicional ou mesmo um jogo inventado para “passar o tempo” é necessário que haja um conjunto de limitações, que os jogadores devem respeitar, para que dê um objetivo a almejar.

Ambivalente/oscilatório: a cada momento do jogo podem ocorrer diferentes situações que beneficiem ou prejudiquem o jogador ou a equipe, pode-se marcar um ponto e gritar de alegria e poucos segundos depois perder pontos rapidamente. Ou mesmo em jogos ditos paradoxos⁵ em que ao realizar uma ação o jogador está agindo contra ele próprio.

Reforçamos que os jogos tradicionais, em suas especificidades, são encontrados nos mais variados contextos, localizado geográfica e historicamente, com origem a partir das características dos atores e das condições materiais de seu entorno, desta forma diferencia-se dos esportes que se dão em escala continental ou mundial (LAGARDERA e LAVEGA, 2003). Os jogos tradicionais resultam em manifestações da cultura corporal vinculadas ao contexto mais próximo e dotadas dos sentidos e significados peculiares. Concordando com Lagardera e Lavega (2003) e Elkonin (2003), qualquer aproximação que se queira rigorosa e significativa, se deve realizar de forma contextualizada, ou seja, considerando as determinações socioculturais dos grupos sociais que os têm como uma manifestação lúdica.

⁵ Serão discutidos no capítulo 4.

3.2 IMBRICAÇÕES COM A ESCOLA – ELABORAÇÃO DO SABER ESCOLAR

O ser humano, no sentido de criar uma realidade humanizada objetivamente e subjetivamente, transforma a natureza a partir do trabalho em consequência das objetivações que foram necessárias para a satisfação das necessidades (DUARTE, 2001). No entanto, estas objetivações não somente se materializam através dos instrumentos materiais, como também na produção cultural imaterial, ou seja, conhecimentos, linguagem, as relações, e como trataremos aqui os jogos. Tal como Soares et al. (2012) tratam os jogos, o faremos aqui, sendo estes “uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente (p. 65)”.

No processo de criação de uma realidade humanizada, o ser humano desenvolve-se e sistematiza os conhecimentos de forma a serem apropriados de forma pedagógica. Isto quer dizer que os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade começam a ser sistematizados em forma de conhecimento escolar, pois as interações socioculturais informais já não são mais suficientes para que as pessoas consigam apropriar-se dos conhecimentos.

Tomaremos as considerações anteriores como ponto de partida para a compreensão do fenômeno educativo a luz da pedagogia histórico-crítica. Esta considera a educação escolar a partir dos seguintes elementos:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1994, p. 20).

Desta conclusão chegamos ao objeto da educação, o qual compreendemos como as duas faces de uma moeda, onde por um lado situa-se a

[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos de espécie humana para que eles se tornem humanos, e de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1994, p.24).

Quanto ao primeiro aspecto apontado pelo autor devem-se distinguir os saberes que devem ser ensinados na escola, como nas palavras do próprio autor “distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 1994, p. 24). Neste sentido pode-se dizer que existem os saberes clássicos e os saberes contemporâneos. Os saberes contemporâneos são os conhecimentos mais atuais possíveis, considerando os conhecimentos científicos e técnicos mais avançados. No entanto não estão em oposição aos conhecimentos clássicos, onde

[...] integram o patrimônio cultural da humanidade, já que suas formulações, embora radicadas numa época determinada, extrapolam os limites dessa época, mantendo seu interesse mesmo em épocas ulteriores (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31).

Assim, os conhecimentos clássicos não perdem sua contemporaneidade, permanecendo como referência para as gerações seguintes.

Por outro lado, após a identificação dos conteúdos a serem apropriados pelos alunos, tem-se a identificação das formas mais adequadas para a concretização da apropriação dos conhecimentos, ou seja, a organização dos meios que serão utilizados para fazê-lo. Cabe reforçar que, nas palavras de Saviani e Duarte, “não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter base concreta das ações efetivamente transformadores da realidade” (2012, p.5).

Chegamos ao par dialético chamado por Freitas (2012) de conteúdo/método do ensino. Este é o ponto central em nosso trabalho, porém deve-se considerar que tal par dialético não é algo isolado de outros determinantes, assim estaremos ponderando também objetivo/avaliação da escola (função social) e também do ensino. Brevemente tentaremos identificar como esta relação (objetivo/avaliação) configura-se como a função social da escola dentro da sociedade moderna.

Pode-se considerar os objetivos da escola como o ponto aonde se quer chegar após a ação pedagógica e a avaliação como o momento final concreto, momento o qual foi idealizado pelos objetivos, desta forma não se pode desvincular objetivo/avaliação, pois os objetivos sem forma de avaliação não permitem conhecer o conhecimento atual acerca do processo pedagógico (FREITAS, 2012). De forma alguma a escola e sua função social estão desvinculadas do desenvolvimento da sociedade. Destarte, no momento histórico atual vivemos em uma sociedade dividida em classes, a sociedade capitalista, na qual a classe burguesa (minoridade) detém os meios de produção e manipula a direção em que classe trabalhadora (maioria) produzirá riquezas não para si, mas para a burguesia. Assim a forma predominante de educação escolar se dará corroborando com os interesses de classe, os interesses da burguesia.

O par dialético conteúdo/método que buscaremos tratar no decorrer de nossos escritos está subsumido ao par anteriormente relatado (objetivo/avaliação). Dentro deste quadro inicial buscaremos encontrar formas para superarmos a visão funcionalista do conteúdo jogo tradicional rumo à construção de conhecimentos que favoreçam para a emancipação dos educandos. Para tanto, estaremos orientados em direção à superação da práxis pedagógica alienante imposta pelo sistema capitalista, ou seja, consideraremos a práxis pedagógica não apenas como a soma da teoria e da prática, mas sim a sua aplicação para a transformação social (FERREIRA; RIBAS, 2015).

4 JOGO TRADICIONAL COMO RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA NO PLANO DA CULTURA CORPORAL

O Jogo Tradicional dentro de uma perspectiva histórico-crítica, tal como está sendo desenvolvido aqui, é compreendido como uma atividade humana produtiva e como elemento constituinte da cultura corporal (SOARES et al, 2012). Entendemos que esta manifestação é construída historicamente e faz parte da forma como determinadas comunidades produzem a sua existência. Certamente que a forma de produzir a existência não depende diretamente do jogo, porém, este é parte da totalidade em que os sujeitos interagem em determinado contexto.

Através da configuração que a categoria atividade assumiu nos processos sociais de humanização, Duarte (2001) aponta que a atividade do ser humano deve ser entendida como uma atividade histórica e produtora de história, ou seja, do desenvolvimento humano, do processo de humanização da natureza e do próprio ser humano. Assim, a categoria atividade é central para compreender as manifestações da cultura corporal. É importante fundamentar a partir do conceito histórico-social de atividade, onde esta é considerada a forma pela qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir e reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência material e espiritual. Esta categoria só pode ser entendida na unidade sujeito e objeto, do ser humano e seu contexto material, dessa forma, podemos compreender como se dá o desenvolvimento de diferentes grupos sociais e o modo de relação social no interior destes grupos.

O jogo tradicional forjado fundamentalmente no seio das relações sociais constitui-se em uma das dimensões de existência das mais diferentes sociedades, de tal forma que está disposto como manifestações dotadas da identidade cultural caracterizadora da própria sociedade. Destarte, as particularidades dos jogos tradicionais destacadas anteriormente a partir do autor Pere Lavega (2000) apresentam algumas reflexões sobre os jogos e a sua utilização educativa. Para tanto, o autor considera que existem duas intencionalidades principais: jogos tradicionais como *um meio* e jogos tradicionais como *um conteúdo*.

A primeira refere-se à submissão deste conteúdo a outros que são considerados de maior importância. Aqui acreditamos ser necessário incluir outro termo que juntamente à consideração do jogo como *um meio* agrega dificuldades para a concretização deste conteúdo no ensino escolar, o *jogo pelo jogo*. Sermos contrários à definição do jogo pelo jogo pode inicialmente parecer uma contradição após caracterizar o jogo como livre, descompromissado, espontâneo. Em suma o jogo é tudo isto, mas não deve ser apenas isto. O jogo não é tão só um instrumento para atingir outros conteúdos. Neste sentido, reivindicar o jogo tradicional no

currículo escolar parece não haver sentido, pois facilmente se pode notar a utilização de jogos na escola, no entanto a definição de sua intencionalidade acreditamos que deva ser revista e aqui a estaremos “colocando em cheque”.

Em contrapartida, a segunda intencionalidade refere-se à utilização dos jogos a partir da relação destes com o entorno sociocultural. Vislumbrar os jogos tradicionais, como um conteúdo de ensino da educação física, implica em formular objetivos coerentes, aplicar sequências didáticas lógicas e aprendizagem dos/sobre os jogos. O jogo considerado como *um conteúdo* significa o mesmo que afirmar que haverá o atendimento do jogo tradicional como tendo *um fim em si mesmo*.

Lavega (2006) apresenta o aprendizado que os jogos tradicionais proporcionam sobre o nosso entorno sociocultural, levando-nos a conhecer detalhes da cultura de nossos familiares, antepassados e da região onde vivemos. Este autor ainda atenta para algumas peculiaridades que podem revelar informações muito interessantes sobre o âmbito sociocultural dos jogos, como:

- Os locais de jogo podem ser os próprios cenários do cotidiano, como praças e ruas;
- Os momentos do jogo nos proporciona saber o principal momento de sua realização, identificando possíveis relações com celebrações, podendo ajudar a conhecer o significado de determinado jogo;
- Os jogos são caracterizados pelos protagonistas, permitindo evidenciar os papéis que os mesmos exercem na vida diária (homens, mulheres, idosos...);
- Os materiais do jogo são muitas vezes objetos que se obtêm do entorno doméstico ou utilizados em atividades de trabalho;
- As apostas ou objetos de desafio do jogo são muito presentes em algumas culturas, tendo ocasiões em que os protagonistas apostam propriedades, suas próprias casas e carros;
- As expressões do jogo devem ser observadas com atenção, pois elas revelam muito da vida cotidiana de uma comunidade, fazem referência a objetos, personagens ou circunstâncias próprias de seu contexto;
- As diferentes estruturas de lógica interna fomentam diferentes tipos de relações entre os participantes de cada jogo.

Como podemos notar, a caracterização dos elementos constituintes dos jogos tradicionais nos permite afirmar que existem aprendizagens suficientes para que considerarmos o jogo tradicional com um conteúdo curricular da educação física, e como todo conteúdo existe a necessidade de sistematização.

A prática da pesquisa possibilita aprofundar a compreensão sistematizada dos fenômenos naturais e sociais, são somente na compreensão, mas também da elaboração de novos conhecimentos, na ruptura de diferentes ‘verdades’. Considerando as especificidades da pesquisa em educação física, Etxebeste et al. (2015) estabelecem alguns parâmetros metodológicos para a investigar o mundo das práticas motrizes. Os autores partem de que a pesquisa das manifestações deve respeitar três princípios: análise da lógica interna, análise da lógica externa e a relação existente entre elas (etnomotricidade).

A análise da lógica interna das manifestações motrizes possibilita decifrar suas características singulares. A lógica interna é gerada a partir do sistema de regras, o qual caracteriza-se pelas possibilidades e proibições que cada participante está submetido ao participar de uma prática. É deste sistema que emerge cada jogo, surgem as diferentes formas de ação motriz que os jogadores irão realizar para alcançar o objetivo que se está circunscrito em cada manifestação.

A lógica externa podemos caracterizá-la não como própria de cada jogo tradicional, mas sim como o contexto social, cultural, econômico que influencia o viver cotidiano dos grupos de pessoas que os jogos estão inseridos. Não está diretamente associado ao desenrolar de uma situação motriz, de sua lógica interna, porém devemos considerar o terceiro princípio que é a etnomotricidade, a qual é a influência da lógica interna sobre a lógica externa e vice-versa, assim possibilitando novos sentidos e significados.

Neste sentido, acreditamos que o ensino, em especial, dos jogos tradicionais deve estar sustentado em três princípios semelhantes aos que propuseram Etxebeste et al. (2015). Assim elencamos para o processo de ensino: compreensão e “execução” da lógica interna, compreensão da lógica externa e compreensão das relações existentes entre a lógica interna e a lógica externa. No entanto, não almejamos que isto caracterize-se como uma metodologia de ensino para as manifestações motrizes, mas sim como alguns elementos didáticos para melhor efetivação da apropriação dos conhecimentos da educação física das redes escolares.

A partir da sistematização dos princípios que nortearão nossas proposições, aprofundaremos nas relações que acreditamos serem necessárias para o ensino dos jogos tradicionais na educação física escolar. Em cada um dos tópicos que seguem elencaremos possíveis exemplificações de jogos tradicionais estabelecendo um diálogo com as categorias que estão sendo discutidas, bem como, quando pertinente a utilização de diferentes técnicas de ensino para favorecerem a apropriação dos conhecimentos.

4.1 CONHECIMENTOS REFERENTES À LÓGICA INTERNA

Para este primeiro momento temos a intenção de aprofundar no estudo da lógica de interna dos jogos tradicionais. Parlebas (2016) defende que a lógica interna dos exercícios, jogos e esportes deve ser considerada pelos professores ao definir como serão desenvolvidas suas intervenções pedagógicas. A partir desta compreensão, o autor conclui que a didática não deve ser apenas uma banal técnica para a aprendizagem (PARLEBAS, 2016). Corroborando a isto, Ribas (2016, p. 130) afirma que o estudo das normas de funcionamento dos jogos e esportes “ [...] contribui cientificamente para a organização didática do ensino das manifestações da cultura corporal”. O estudo da lógica interna das diferentes manifestações da cultura corporal permite aos professores compreender melhor o que se está ensinando (RIBAS, 2016). Acreditamos que esta compreensão perpassa os conhecimentos da Praxiologia Motriz.

A Praxiologia Motriz nos permite ter uma mirada mais ampla sobre a estrutura das manifestações motrizes. A Praxiologia Motriz – ou ciência Ação Motriz – começou a ser elaborada a partir da década de 1960 por Pierre Parlebas. O autor desenvolveu seus pressupostos de análise das práticas motrizes a partir de diversas áreas do conhecimento científico, tais como matemática, linguística, antropologia e psicologia. Os conceitos da ciência da ação motriz foram sistematizados pelo autor em um extenso léxico, publicado inicialmente em francês *Jeux, Sports e Sociétés: Lexique du Praxéologie Motrice* em 1999 e logo traduzido ao espanhol como *Juegos, Deportes y Sociedad: Léxico de Praxiología Motriz*: em 2001. Porém retomamos alguns anos antes.

Pierre Parlebas toma como ponto de partida para o estudo das manifestações motrizes o fato de que as investigações sobre estas manifestações geralmente estão sistematizadas a partir de outras áreas do conhecimento científico, ou seja, da biomecânica, sociologia, fisiologia, antropologia. Estas disciplinas científicas realizam as investigações a partir de seus próprios objetos de estudo, deste modo fragmentam-se as situações motrizes buscando realizar análises específicas (1967). Os conceitos formulados para a constituição científica da praxiologia motriz nos permitem analisar todas as relações internas das práticas motrizes. De onde surge o modo de organização que podemos encontrar na lógica interna? Como já mencionamos anteriormente, Huizinga (1971) e Caillois (1990) consideram que não existe um jogo sem regras. Neste sentido, Parlebas (2003) considera que o regramento das manifestações lúdicas institui a ordem necessária, melhor ainda, regula o sistema de obrigações e possibilidades que modela o comportamento dos participantes. Contudo, ressalta o autor, que a simples enumeração das regras não resulta na profunda compreensão das determinadas práticas

(PARLEBAS, 2003). Significa dizer que existem jogos que apenas com a leitura das regras não conseguimos imaginar as diferentes ações motrizes dos jogadores que porventura se desenrolarão durante o jogo.

Para Parlebas (2003) existem elementos que são pertinentes para a compreensão da lógica interna dos jogos, os quais são caracterizados pelas seguintes relações: a relação que os jogadores estabelecem com o meio (principalmente caracterizados pela dimensão domesticado e selvagem); a relação entre os próprios jogadores (comunicação praxica) ou a ausência desta; a relação com imperativos temporais (os modos com o que os participantes se relacionam com a finalização da tarefa) e; a relação com possíveis objetos extracorporais. Ao possibilitar a compreensão dos jogos como um sistema que estabelece as interações citadas anteriormente e com o objetivo de desvelar as características singulares de cada jogo, Parlebas (2012) sistematiza os *Universais* e uma *Classificação dos Jogos e Esportes*.

Considerando o exposto anteriormente, por que devemos conhecer a fundo a lógica interna das manifestações da cultura corporal? Esta pergunta será respondida a partir da análise de diferentes estruturas de jogos tradicionais, com características peculiares quanto a sua lógica interna. Aprofundaremos a compreensão de como os conhecimentos da praxiologia motriz podem auxiliar na organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física.

4.1.1 Classificação dos Jogos e Esportes

Nosso cotidiano está repleto de classificações, sejam elas sistemáticas ou por convenções sociais. Podemos exemplificar a partir da classificação dos seres vivos, dos elementos da tabela periódica, classificação das pessoas em classes sociais, etc. No âmbito das manifestações da cultura corporal não é diferente. Inúmeras são as classificações existentes, podemos enumerar as baseadas em critérios orgânicos, tal como a partir da fisiologia, biomecânica, ou ainda por considerar esportes como tênis (individual) e as lutas como individuais, situações as quais temos claro que não o são, considerando que os jogadores atuam de acordo com seu rival (PARLEBAS, 2012).

Para a elaboração da classificação dos jogos e esportes, Parlebas (2012), baseia-se em seus próprios pressupostos de que toda situação motriz é um sistema de interação que necessariamente existe interação entre um participante, o entorno/espaço onde se desenvolve e outros possíveis participantes. Lagardera e Lavega (2003) explicam que as interações consideradas para a constituição da classificação proposta por Parlebas consideram as duas interações – com os outros participantes e o espaço. Não é por mera escolha que o autor

considera as duas interações citadas. Uma classificação que considere a interação com os materiais/objetos necessários ao jogo se tornaria infundada para a análise das manifestações sem materiais, bem como se considerássemos a relação dos jogadores com o tempo, pois são diversas as formas de considerá-lo e em alguns casos não se leva em consideração ou é uma forma bastante subjetiva. Desta forma, as relações com os outros participantes e o espaço, são os critérios da lógica interna mais estáveis para a sistematização de uma classificação que se propõe científica.

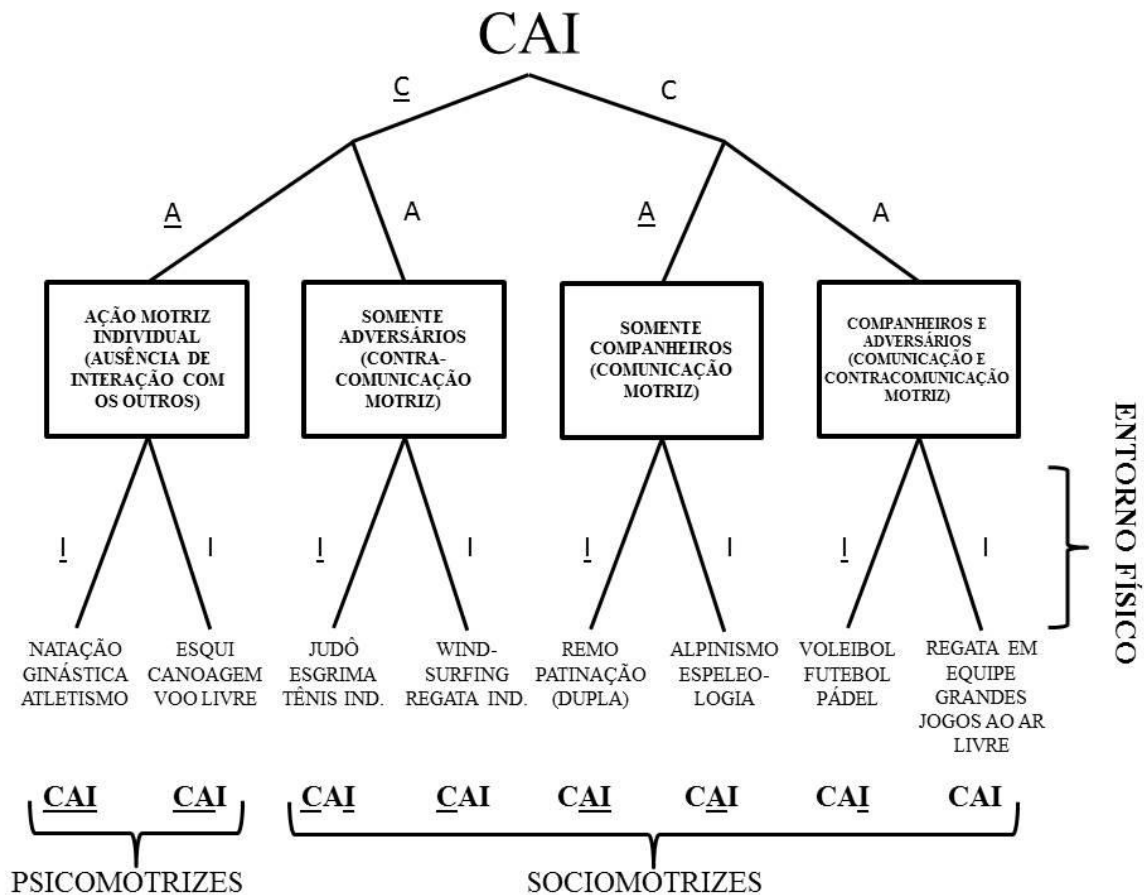
Neste sentido, é fundamental entendermos que em ambas as relações existentes há um “agente” chave na classificação dos jogos e esportes, a *incerteza*. O autor considera sua ausência ou presença perante os critérios elencados. A definição de incerteza quanto ao meio físico nos permite compreender se o jogador necessita estar atento às mudanças que o espaço de realização venha a oferecer. Para Parlebas (2003), este critério se caracteriza principalmente pelas dimensões domesticado e selvagem, em que se define, respectivamente, como um ambiente totalmente controlado e modificado para que não ofereça diferentes informações aos participantes e como um espaço que oferece constantes informações com as quais o participante deve adaptar-se a todo instante⁶.

A segunda forma de incerteza é definida por ser com relação a outros participantes, porém com um sentido diferente da presença quanto ao entorno físico, podemos entender melhor isto nas próprias palavras de Parlebas (2012, p. 59) “O outro é também centro de decisão, é possuidor de significação e de projetos. Ainda, o outro sabe que eu sei; o outro sabe que eu sei que ele sabe.” Há neste momento duas formas de caracterizarmos estas formas de comunicação prática: a cooperação ou comunicação motriz e a oposição ou contracomunicação motriz.

Três são os elementos a modo de sistematiza-los são relacionados de maneira binária, ou seja, da ausência ou presença de incerteza quanto ao espaço (representado graficamente pela letra I), interação com companheiros (C) e interação com adversários (A). Dadas as iniciais anteriores, corriqueiramente os estudiosos da praxiologia motriz chamam a classificação de jogos e esportes de CAI. Na sequência explicaremos cada um dos oito grupos, bem como a disposição das categorias do CAI em árvore (Figura 1).

⁶ O autor sugere a necessidade de se considerar o grau de incerteza, considerando ser diferente, por exemplo, a leitura das informações em um jogo realizado em um terreno acidentado e um voo de asa delta.

Figura 1 – Disposição em árvore da classificação dos jogos e esportes⁷.



Fonte: Adaptado de Parlebas (1989).

CAI ou \emptyset – este grupo reúne as situações motrizes psicomotrizes, ou seja, sem interação com quaisquer outros participantes. De acordo com Parlebas (2012) as manifestações deste grupo geralmente são passíveis de presença de estereótipos motores e que necessitam de maior consumo energético. A modo de exemplo os esportes como modalidades de ginástica e atletismo são representantes neste momento. No entanto, podemos constatar jogos tradicionais que se caracterizam como uma ruptura à lógica das modalidades esportivas citadas, pois está presente uma dinâmica diferente. Consideramos o exemplo do jogo de bocha (FRANCHI; SILVA; RIBAS, 2016) o qual em uma primeira mirada podemos acreditar que é um jogo sociomotriz de cooperação e oposição, porém temos de considerar a necessidade de que para classificarmos um jogo como sociomotriz deve haver uma comunicação motriz entre os

⁷ Apresentamos duas formas de sigla para os diferentes domínios, na primeira a presença do sublinhado significa a ausência do critério correspondente à letra e na segunda somente são representados as letras dos critérios que estão presentes.

participantes, ou seja, o jogador deverá considerar a ação de outros jogadores para a realização de sua ação, o que não ocorre no jogo da bocha, pois a interação que existe é entre os materiais, não no momento de ação. Um jogador de uma equipe adversária não pode interferir no momento em que seu oponente está jogando a bocha.

CAI ou I– neste segundo grupo situam-se as práticas psicomotrizes que necessitam a leitura do meio. Ou seja, quanto mais o grau de incerteza menos haverá automatismos como visto no primeiro grupo. O *Salto del Pastor* (explicado na página 61) caracteriza-se como havendo apenas a interação com o meio, assim sendo necessária a leitura deste para que os participantes consigam o êxito. A todo o instante é importante que os jogadores considerem os obstáculos, como as pedras e os deslocamentos que estas podem sofrer, assim necessariamente o indivíduo deverá solucionar o problema ocorrido.

CAI ou C– os jogos que apresentam somente cooperação haverá apenas o status de comunicação motriz entre os participantes, uma vez que deverão estabelecê-la para haver uma sincronia entre suas ações motrizes, desta forma o objetivo do jogo somente será alcançado na dependência de conciliação entre os participantes. O caso de jogos com paraquedas é preciso que todos os participantes estejam coordenados em suas ações motrizes para que as diferentes atividades possam ser desenvolvidas.

CAI ou A– nos jogos de oposição os jogadores deverão ler as informações de seus adversários e tentar ocultar suas próprias decisões, desta forma se estabelece a contracomunicação motriz entre os participantes. As lutas tradicionais perfazem este grupo, pois geralmente são realizadas em oposições de um contra um.

CAI ou CA– jogos com a presença de cooperação e oposição ao mesmo tempo, esta categoria é amplamente reconhecida através dos jogos esportivos coletivos. Podemos encontrar inúmeros jogos tradicionais com tais características que demonstram também que tais jogos podem chamar atenção dos alunos se considerarmos a semelhança entre a lógica interna de tais atividades. Como exemplos podemos destacar o jogo de taco ou betis, pega-pega corrente, jogo dos 10 passes, etc.

CAI ou CI– atividades que representam a cooperação em que devemos considerar as informações do espaço para atuar, da mesma forma que a outra categoria de cooperação, cada participante deve dar informações claras aos outros participantes. Corridas com carrinho de lomba geralmente são realizadas em terrenos acidentados, onde um participante dirige e o outro empurra.

CAI ou AI– este conjunto de práticas, podemos afirmar que conta com a necessidade de da leitura da incerteza provinda do entorno bem como das ações motrizes dos outros jogadores,

desta vez em forma de contracomunicação motriz, ou seja, através da ocultação de suas ações. Em anterior estudo por nós realizado, destacamos uma corrida rustica no meio rural, esta enquadra-se na presente categoria (FRANCHI; SILVA; RIBAS, 2016).

CAI – os três critérios de elaboração unidos em um único grupo de manifestações. Aqui podemos destacar a maior complexidade para os participantes, pois estes devem tomar decisões a partir da leitura das três fontes de incerteza. A corrida de caícos destacada no estudo de Marin e Ribas (2013) é um exemplo neste grupo, pois é uma corrida de barcos em que os participantes de um barco cooperam entre si e opõem-se com os outros barcos.

Cada uma das oito categorias apresentadas representa um *domínio de ação motriz*, ou seja, todas as atividades presentes em cada domínio possuem características semelhantes de funcionamento. Parlebas (2012) afirma contundentemente que os objetivos perseguidos pelo professor devem estar afinados com o seu projeto pedagógico, que por sua vez deve estar de acordo com as manifestações motrizes a serem trabalhadas. Tomamos como exemplo o ensino do jogo tradicional *taco* ou *betis* – algumas formas como se nomeia o jogo no Brasil, já em Portugal é tradicionalmente chamado de *jogo do beto* –, para o qual podemos definir duas ações motrizes predominantes: o lançamento da bola para derrubar a base e a rebatida que buscar projetar a bola o mais longe possível. Ao considerarmos estes dois elementos, seria relevante, para a dinâmica do jogo, ensinarmos isoladamente cada um deles? Para satisfazer esta interrogação vamos situá-lo a partir dos domínios de ação motriz.

O jogo do taco está classificado como um jogo de cooperação e oposição, em que pode ser realizado em espaço estável, porém geralmente é realizado em terreno que oferece certo grau de incerteza, como um descampado, a rua, uma praça, deste modo o jogo está situado no domínio CAI ou CAI. Em um jogo que tem como característica principal a necessidade de leitura das ações dos companheiros e dos adversários para a tomada de decisões, evidentemente é necessário que a aprendizagem deva ser pautar-se na lógica de haver os elementos de interação característicos do jogo. Isolarmos a ação motriz da rebatida seguramente nos auxiliará na aprendizagem do gesto motor, sendo este necessário para a dinâmica de jogo, porém não facilitará na transposição para o todo do jogo, a decisão de arriscar-se e rebater ou deixar a bola passar. O mesmo, senão mais grave, acontece ao considerarmos o lançamento da bola com o objetivo de derrubar a base, pois neste ato devemos considerar a posição do nosso companheiro que está detrás da base, pois terá a oportunidade de agarrar a bola e derrubar a base, e deverá considerar a presença do adversário que buscará rebater a bola e dependendo do direcionamento da bola será mais fácil ou mais difícil para o rebatedor.

Façamos um breve excursus. Por meio da análise sobre o ensino do jogo do taco podemos mostrar para o leitor, ou até mesmo surpreendê-lo, que os jogos tradicionais também são passíveis de apropriação, de aperfeiçoamento de técnicas, táticas, leitura de jogo e tomadas de decisão motriz. Estes conceitos geralmente nos remetem ao ensino dos esportes que por sua estrutura de racionalização da aprendizagem dão a sensação de que são mais dignos da sistematização dos conhecimentos que o fazem referência. A cada momento oportuno, buscaremos realizar os nexos necessários para a concretização do jogo tradicional na elevação cultural e motriz de nossos alunos.

Ao seguir com nossas reflexões nos deparamos com outro conceito importante referente à compreensão da lógica interna a partir da classificação dos jogos e esportes: a transferência de aprendizagem. Segundo Parlebas (1968) a transferência de aprendizagem, evidenciada a partir dos conhecimentos da praxiologia motriz, caracteriza-se como positiva – quando indica a maior eficácia em uma tarefa – e negativa – quando interfere de modo a inibir a aprendizagem. Dito isto, é necessário o entendimento de que a transferência de aprendizagem aqui defendida não se restringe aos fenômenos biomecânicos, por exemplo a execução técnica dos movimentos, mas abarca a características afetivas e relacionais, quanto à decisão motriz e à estrutura interna das atividades.

É inevitável considerarmos a que esta relação de transferência de aprendizagens é comum ocorrer a existência de jogos pré-desportivos para o ensino dos esportes em que, conseqüentemente a isto, jogos tradicionais são escolhidos para tal objetivo (PARLEBAS, 2012), reafirmando a hipótese que já destacamos de os jogos tradicionais serem tratados com um meio para atingir objetivos de outros conteúdos. Contudo não podemos negar que existem estruturas de lógica interna tanto em jogos tradicionais como em esportes que realmente existem a transferência, porém nós, como professores, devemos pensar nesta relação possível de maneira bilateral, onde os esportes também podem auxiliar no ensino dos jogos tradicionais.

Recorramos a Vigotski⁸ para compreendermos como se estabelece o processo de aprendizagem. “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VIGOTSKI, 2007, p.97). Esta é a definição do conceito criado para explicar como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento não somente como algo já consolidado, mas como algo em constante aprofundamento, esta fase da aprendizagem é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

⁸ Em diferentes edições e traduções o nome do autor é grafado de diferentes formas, portando estamos adotando a grafia que está na edição a qual foi utilizada.

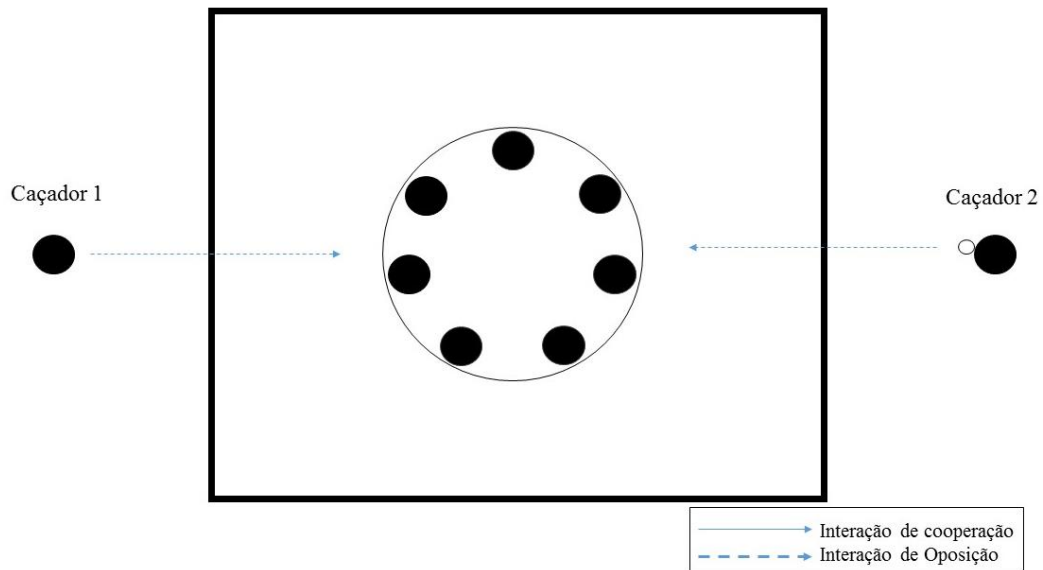
Aproximar o conceito praxiológico transferência de aprendizagem e o de ZDP é de fundamental importância considerarmos que a educação física tem a ação motriz como especificidade que não pode ser negligenciada e seguramente é a justificativa para concretizarmos a relação existente entre os conceitos. Diferentemente das demais disciplinas escolares que se situam quase que totalmente no desenvolvimento cognitivo dos alunos a educação física explora, da mesma forma, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem e o desenvolvimento motriz, a expressão corporal, ou, como expresso por Mauss (2003), as técnicas do corpo.

Sabido que a ZDP é determinada pela interação do aluno com o professor e/ou com os demais colegas, acreditamos que com a mediação do professor a transferência de lógicas de funcionamento dentro de grupos de atividade que congregam características semelhantes certamente favorecerão a uma melhor qualidade de na apropriação do conhecimento. Torna-se necessário expormos que não estamos sugerindo que a transferência de aprendizagem deve ser central, mas sim uma das possíveis técnicas que o professor poderá utilizar no seu cotidiano escolar.

Em diversos estudos experimentais de pesquisadores que pesquisam sob os pressupostos da praxiologia motriz, podemos evidenciar que as manifestações presentes em um mesmo domínio ocorrem transferências de aprendizagens significativas, diferentemente do que ocorre se comparados domínios diferentes (PARLEBAS, 1969; DUGAS, 2004; PARLEBAS; DUGAS, 2005). Tomamos dois exemplos para melhor possibilitar a compreensão da transferência de aprendizagem, seja ela positiva e negativa. Comumente o ensino do handebol tem como modo de introdução a utilização do jogo de queimada⁹, vamos analisá-lo. Podemos identificar na seguinte imagem a forma de interação que existe no jogo de queimada em um dos seus formatos mais conhecidos (Gráfico 1).

⁹ Salientamos que o tipo de queimada que estamos demonstrando no exemplo é comumente a mais utilizada em nosso contexto. Desta forma, outros tipos de queimada podem estar descontextualizadas de nosso exemplo.

Gráfico 1 – Interação motriz no jogo da queimada.

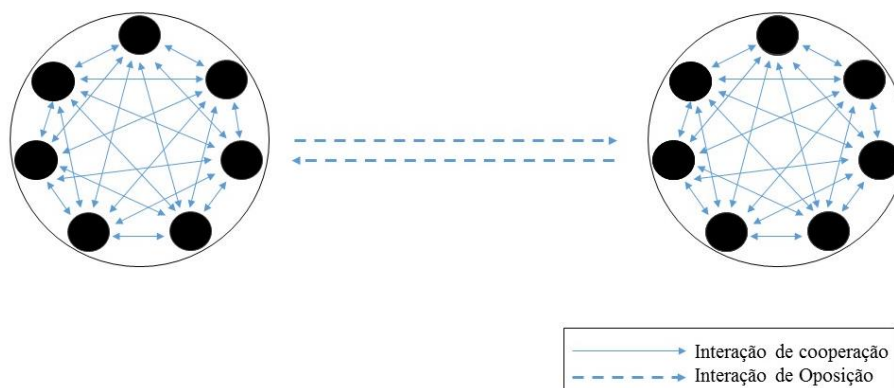


Fonte: Autores.

Os jogadores das pontas (caçadores) estabelecem uma relação de oposição/contracomunicação motriz com os jogadores do centro¹⁰. Os jogadores do centro podem estabelecer uma relação de oposição entre eles, no caso de tentar ludibriar os caçadores e prejudicar os outros que estão no meio, ou não estabelecer relação alguma.

Antes de tirarmos alguma conclusão sobre o exposto, analisamos a estrutura de um jogo de handebol (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Interação motriz no jogo de handebol.



Fonte: Autores.

¹⁰ Nos gráficos que expressam como ocorre a interação entre os participantes, a partir dos estudos da praxiologia motriz, a seta pontilhada e a seta contínua significam, respectivamente, a oposição e a cooperação.

Nota-se que existe no handebol a oposição e a cooperação, ou seja, os participantes de uma mesma equipe devem estabelecer uma comunicação motriz entre os jogadores e uma contracomunicação motriz com os jogadores da equipe adversária.

Neste momento podemos realizar algumas considerações sobre a transferência de aprendizagem que remete o jogo de queimada para o ensino do jogo de handebol. É perceptível que a gestualidade de um arremesso ou passe no handebol assemelhasse ao lançamento em um jogo de queimada, porém são realmente próximos? Acreditamos que não. O lançamento da bola pelo caçador em direção a um dos jogadores situados no meio do espaço de jogo é uma relação essencialmente de oposição, pois a intensão é acertar em um dos jogadores para tê-lo como ajudante. No handebol ocorre de maneira diferente, quando um jogador tem a intensão de tocar a bola diretamente em um jogador isto ocorre em uma relação de cooperação, pois não faria sentido para o jogo arremessar uma bola visando um dos jogadores adversários. Porém podemos considerar quando ocorre uma situação de oposição, ou seja, no momento de uma finalização a gol. Quem é o alvo? Seguramente podemos concluir que não é o próprio goleiro, se o fosse estaria similar à lógica da queimada, porém o objetivo de uma finalização a gol é completamente diferente, pois se tem que desviar do goleiro e assim acertar na meta.

Pudemos perceber que em rasos entendimentos sobre a estrutura de funcionamento de ambos os jogos concluem que é semelhante o ato de arremessar a bola. Contudo, a intencionalidade com que é realizada a ação não está de acordo em cada um dos jogos, da mesma forma que a estrutura do jogo também não é semelhante, onde um é cooperação e oposição (handebol) e o outro de oposição (queimada). Disto isto, evidenciamos forte hipótese de, no exemplo exposto, existir transferência de aprendizagem negativa ou a ausência de transferência.¹¹

Vamos para outro exemplo. Vejamos o caso do jogo de peteca e da pelota vasca¹², as quais consideramos as modalidades em duplas. Ambos os jogos são considerados de cooperação e oposição. Estamos diante de um caso da possibilidade de fomentar a transferência de aprendizagens positivas. Podemos supor isto através da análise da própria ação motriz que é o rebater. Mesmo havendo diferença na relação com o material e o espaço de jogo, pois a peteca é um material lento e existe a necessidade de rebatê-la por cima de uma rede, ao momento que

¹¹ Chamamos de hipótese por considerarmos, bem como Parlebas (1968), que para perceber concretamente as possíveis transferências de aprendizagem, devem ser realizados estudos experimentais entre diferentes manifestações, para chegar a resultados que possam ser cientificamente plausíveis.

¹² Ver mais em <https://pelotavasca2014.wordpress.com/pelota-vasca/>.

a pelota basca é de borracha e bastante rápida, no qual o jogo é realizado através de sucessivas rebatidas em uma parede com um quique no chão.

Por tratarem-se de duas manifestações com estruturas de funcionamento, a partir da análise da classificação de jogos e esportes, relativamente semelhantes, podemos concluir que as leituras de jogo e as decisões motrizes necessárias aos jogadores para realizarem suas ações motrizes também serão. Tal como podemos citar a leitura dos espaços de jogo e a ocupação dos espaços pelos adversários, bem como a antecipação das jogadas – relativa a comunicação e a contracomunicação.

Finalmente consideramos que a transferência de aprendizagem pode também ser um elemento de organização de uma unidade didática ou de uma aula por exemplo. Ou seja, a melhor escolha de manifestações que não sejam de um todo diferentes para que não haja prejuízo à aprendizagem, ou ao contrário, situações bastante diferentes buscando aclarar aos alunos as diferentes formas de se relacionar em cada jogo para atingir o seu objetivo.

Realizados os aprofundamentos anteriores acerca da classificação dos jogos e esportes, da mesma forma que Parlebas (2012) não foi ingênuo, não podemos considerar que apenas uma classificação como esta pretenda sanar todas as lacunas que necessitam ser preenchidas no âmbito de ensino dos jogos tradicionais. Para tanto devemos considerar várias outras categorias de análise que veremos na sequência, sendo elas respectivas ao Universais.

4.1.2 Universais

Las lentes de la praxiología motriz. (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Pierre Parlebas em sua busca por decifrar os elementos centrais da lógica interna das manifestações da cultura corporal, recorre a prestigiosos filósofos para encontrar um termo para a possível enumeração das características semelhantes entre as distintas práticas. Encontrou. *Universal* conceito considerado como um termo que possibilitou a reunião das características comuns entre as diferentes culturas. Deste modo, o Parlebas define que os universais, para o estudo das situações motrizes, são “Modelos operativos que representam as estruturas básicas de funcionamento de todo jogo esportivo e que contém sua lógica interna” (2012, p. 463, tradução nossa).

Diante do enunciado que define os universais entramos propriamente na análise de cada um, bem como nos avanços que estes representam para que haja melhor compreensão do conteúdo que se está ensinando, e conseqüentemente, possivelmente, na melhor apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos. Lagardera e Lavega (2003), com o objetivo de

introduzir os conceitos propostos por Parlebas, concluem que são sete os universais que sintetizam as estruturas básicas de funcionamento dos jogos e esportes.

Podemos elencar como o primeiro dos universais a rede de comunicação motriz (1), qual busca decifrar as formas de relação que os jogadores estabelecem entre si, ou seja, os jogadores que necessitam cooperar, os que precisam se opor, bem como os momentos que ocorrem; por conseguinte podemos destacar a rede de interação de marca (2), que pode ser definida a partir do objetivo do jogo, ou seja, que relação os jogadores devem estabelecer para alcançar o objetivo; o sistema de pontuação (3) é a memória do jogo, traduzido como as diferentes formas de finalização de um jogo; o sistema de troca de papéis (4) se caracteriza como as trocas de funções dos jogadores que podem ocorrer no decorrer da prática; relacionado ao último, o sistema de troca de subpapéis (5) são as trocas das diferentes possibilidades de ação que cada papel poderá desenvolver; os praxemas (6) são as comunicações indiretas entre os jogadores através da leitura das ações dos outros participantes e; os gestemas (7) são as formas de comunicação gestual independentes das ações motrizes dos participantes (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). Concretizando os conceitos acima destacados, aprofundaremos a seguir seus contributos à organização do trabalho pedagógico dos professores.

4.1.2.1 Redes de comunicação motriz

Este é o primeiro dos universais, refere-se à representação, em forma de gráfico, das possibilidades de interação que os participantes de um jogo estabelecem entre si – a comunicação e a contracomunicação motriz. Estas redes somente são passíveis de análises quando se trata de um jogo sociomotriz, ou seja, de jogos com a relação de vários participantes, pois nos casos dos jogos psicomotrizes não há como estabelecer uma relação pois os jogadores atuam sozinhos. Concretamente, as diferentes redes de comunicação motriz transmitem mais do que a ideia de um gráfico do jogo, elas sistematizam a estrutura social do jogo a ser analisado (PARLEBAS, 2012). Assim, ao entrar em jogo os jogadores têm uma visão geral de quem está cooperando ou opondo, com quais jogadores pode fazer alianças, se é possível realizar traições e assim por diante.

Ao considerarmos indiscutível a hegemonia existente dos esportes coletivos no interior das aulas de educação física, podemos notar que a partir da utilização do instrumento de análise rede de comunicações motrizes os esportes têm uma estrutura de duelo entre duas equipes, a qual muitas vezes é considerada como natural. No entanto, podemos afirmar sem sombra de

dúvidas que não é a única estrutura possível ao considerarmos as manifestações da cultura corporal (PARLEBAS, 2012). Deste modo vamos discutir as quatro formas que podemos situar os jogos dentro deste primeiro universal. Antes de explicarmos e exemplificarmos as quatro redes de comunicação motriz é necessário entendermos as características que combinadas resultam em tais redes. As características mencionadas são aprofundadas por Lagardera e Lavega (2003) assim elencadas *exclusivas* ou *ambivalentes* e *estável* ou *instável*.

Exclusiva ou Ambivalente – a característica da exclusividade demonstra o sentido de que em todos os momentos do jogo os participantes conseguem perceber quem são os jogadores que estão cooperando ou opondo. Ou seja, não existe a incerteza se um participante em determinado momento irá ajudar ou prejudicar em suas ações motrizes e na busca pelo objetivo do jogo. Isto pode ser claramente identificado no jogo de taco, pega-pega, espiribol. No caso da existência de ambivalência nas relações existentes entre os jogadores nunca se tem uma constante entre o grupo, onde em uma ação pode cooperar com um determinado jogador e em sequência pode opor-se ao mesmo indivíduo. Podemos destacar os jogos paradoxos neste caso, como a *pelota sentada*, esta detalharemos seu funcionamento mais adiante.

Estável ou Instável – um jogo estável em todo o decorrer de sua realização não haverá trocas de jogadores entre as equipes, ou passar de companheiro a adversário, bem como podemos evidenciar no rouba bandeira ou um jogo de peteca. No entanto um jogo instável haverá mudanças na relação entre companheiros e adversários. Podemos exemplificar o pega-corrente ou pega-ajuda como jogos com esta característica.

Explicadas as características, vamos estabelecer uma conexão entre elas para chegarmos às quatro relações por nós mencionadas.

a) Redes exclusivas e estáveis: nesta rede de comunicação todos os jogadores sabem com certeza quem são os companheiros ou adversários, ademais disto, não existe mudança destas relações. Neste modelo estão situadas, unanimemente, todas as manifestações esportivas, pois a exigência pela igualdade de condições (regras) e comparação objetiva de resultados exigem que seja padronizado (KUNZ, 2014) assim, como já afirmamos que os esportes são os conteúdos hegemônicos na educação física, estas estruturas de comunicação também se estabelecem como mais cotidianas aos conhecimentos tratados. Contudo, ao se considerar os jogos tradicionais podemos encontrar estruturas que se assemelham aos esportes, bem como, estruturas que preservam a característica de ter uma rede de comunicação exclusiva e estável, porém se concretizam de maneira diferente.

Como nos referimos anteriormente temos ainda peculiares jogos que representam a exclusividade e a estabilidade quando se trata das comunicações entre os participantes. Uma

das formas de compreender são as atividades puramente cooperativas (tipo 1), as quais podemos encontrar jogos com paraquedas (Figura 2), os *Castellers* (Figura 3), danças, atividades circenses, e no caso esportivo, algumas modalidades de ginástica.

Figura 2 – Jogos com paraquedas.



Fonte: Autores.

O jogo tradicional *rouba bandeira* tem sua em sua lógica interna uma estrutura de duelo entre dois jogadores ou entre duas equipes (tipo 2) em que os jogadores sabem exatamente quem são os companheiros e adversários. Não existe mudança de relação de cooperação e oposição durante a realização, salvo quando são trocados jogadores para melhor fruir o jogo, sendo esta uma questão de lógica externa.

Um terceiro tipo de manifestações podemos elencar, um pouco mais raras de se encontrar, as que têm três grupos interessados em alcançar o objetivo do jogo. O *Jogo do Ebo* descrito por Lagardera e Lavega (2003) como próximo ao jogo do hóquei, porém com três equipes. Segundo Etxebeste (1999, apud LAGARDERA E LAVEGA, 2003) jogos com estas características diminui a rivalidade entre as equipes e ao mesmo tempo a comunicação entre os companheiros se evidencia com mais nitidez.

b) Redes exclusivas e instáveis: sabemos a todo instante do desenrolar de um jogo quem são os companheiros e os adversários. Deste modo, temos uma estrutura de funcionamento que possibilita aos jogadores reconhecerem-se enquanto necessidade de comunicarem-se e contracomunicarem-se, no entanto há a troca de equipes, a troca da relação estabelecida no momento inicial, e possível volta a estabelecer a relação anterior. No entanto é necessário compreender que sempre os jogadores de quaisquer funções e/ou equipes saberão com quem cooperar ou opor. Podemos identificar neste grupo jogos como o caçador, pega-pega, nunca três, dentre outros. Nos lembram Lagardera e Lavega (2003) que os esportes não se enquadram

Figura 3 – Castellers.



Fonte: STAY BARCELONA APARTMENTS (2016).

a este grupo de jogos por não possuírem a instabilidade da troca entre as equipes ao se considerar principalmente a espetacularização de tais práticas.

c) Redes ambivalentes e estáveis: podemos ser adversários de nossa própria equipe em um jogo? Nesta rede de comunicações motrizes temos clara a estabilidade de uma equipe que não irá variar no transcurso do jogo, porém nossas ações motrizes serão mediadas tanto pela cooperação quanto pela oposição. O jogo dos três campos nos ajuda na explicação. No jogo dos três existem três equipes, o objetivo do jogo é capturar os jogadores da outra equipe. Tomamos a existência das equipes X, Y e Z. A equipe X deve capturar a equipe Y, esta deve capturar a equipe Z, por fim a equipe Z captura os participantes da equipe X. Analisando este sistema, notamos que quando um jogador de X captura um jogador de Y, a equipe Y fica com um jogador a menos, sendo prejudicado no seu objetivo de capturar os jogadores de Z, estes ficam mais à vontade para capturar os jogadores de X. Eis que aí está a ambivalência presente neste jogo, ao realizar buscar o objetivo da equipe a própria equipe afasta-se do mesmo objetivo.

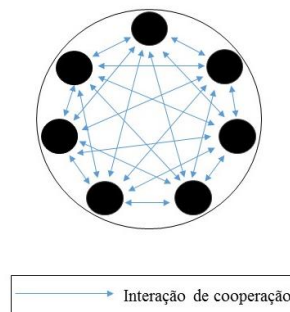
d) Redes ambivalentes e instáveis: em superficial compreensão poderíamos dizer que jogos pertencentes a este grupo são marcados pela desordem. Contudo, jogos ambivalentes e instáveis apenas nos transmitem o grau máximo de incerteza entre os jogadores e, conseqüentemente, geram diferentes tipos de análises. Podemos citar o jogo *pelota sentada*¹³ e *as quatro esquinas* como exemplos. Tomando o jogo *pelota sentada* para análise podemos perceber que a cada ação motriz o jogador decide se vai cooperar ou opor-se a outro jogador, terá a opção de fazer uma aliança, bem como trair o companheiro a que estava aliando-se e até mesmo ser traído. Segundo Parlebas (2016), jogos com tais características podem ser chamados de jogos paradoxos, justamente pela constante incerteza nas relações estabelecidas. O autor ainda chama a atenção que os jogos ambivalentes, sejam estáveis ou instáveis, retratam com fidelidade diferentes aspectos das relações sociais entre as pessoas e grupos sociais, pois as ações sociais que geram benefício individual ou coletivo podem ser visualizadas no jogo. Certa vez, em uma oficina ministrada por nós, o jogo de *pelota sentada* foi desenvolvido com um grupo de formação de professores. Alguns participantes tentavam a todo custo ganhar o jogo, buscando ficar sozinho como último jogador em pé, outros, no entanto, ao ver muitos colegas eliminados, os passavam a bola para voltar ao jogo. Em outras situações um jogador eliminado

¹³ É um jogo tradicional em que os participantes podem deslocar-se livremente na área de jogo. A pessoa que dispõe de uma bola pode passá-la a outro jogador usando uma das duas seguintes opções: a) passar com um quique, o qual significa um passe de cooperação ou b) passá-la diretamente pelo ar a outro participante. Este segundo tipo de passe se o jogador não consegue esquivar da bola significa um passe de oposição, o qual obriga este jogador a sentar-se no chão, sem participar do jogo. Assim qualquer jogador com a posse da bola pode decidir dar um para os demais para cooperar ou para se opor. Os jogadores que estão sentados poderão interceptar a bola pode salvar-se bem como passar para os demais sentados, salvando-os (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

ao receber a bola para voltar ao jogo escolhia voltar sozinho ao jogo sem salvar os demais eliminados. Este complexo estabelecido neste jogo tradicional, leva os autores Parlebas (2016) e Lagardera e Lavega (2003) a afirmar que os jogos paradoxos são verdadeiras joias nas manifestações corporais.

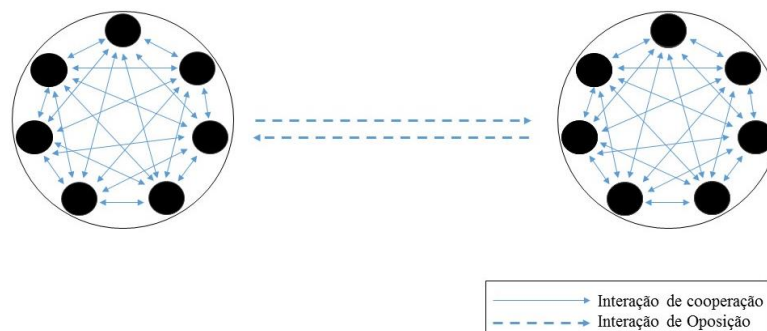
Realizadas as explicações sobre as diferentes redes de comunicação motriz, buscaremos agora aclarar os conceitos e melhor ilustrar como ocorre o sistema de comunicações e contracomunicações nos mais diferentes jogos. Para tanto, Parlebas (2012) utiliza-se de diferentes gráficos, ou como o próprio autor chama de teoria dos gráficos. Deste modo, abaixo apresentamos diferentes relações existentes em jogos a partir dos gráficos. Cabe ressaltar que os círculos são os jogadores e entre os jogadores existe uma linha, quando continua significa que os jogadores ligados estabelecem uma relação de cooperação/comunicação e quando da existência de uma linha pontilhada a relação será de oposição/contracomunicação. É importante salientar que as imagens abaixo não oferecem a interpretação de troca de relações, pois somente têm o objetivo de expor a relação entre os diferentes jogadores.

Gráfico 3 – Rede de comunicação motriz em que existe apenas o elemento da cooperação entre os participantes.



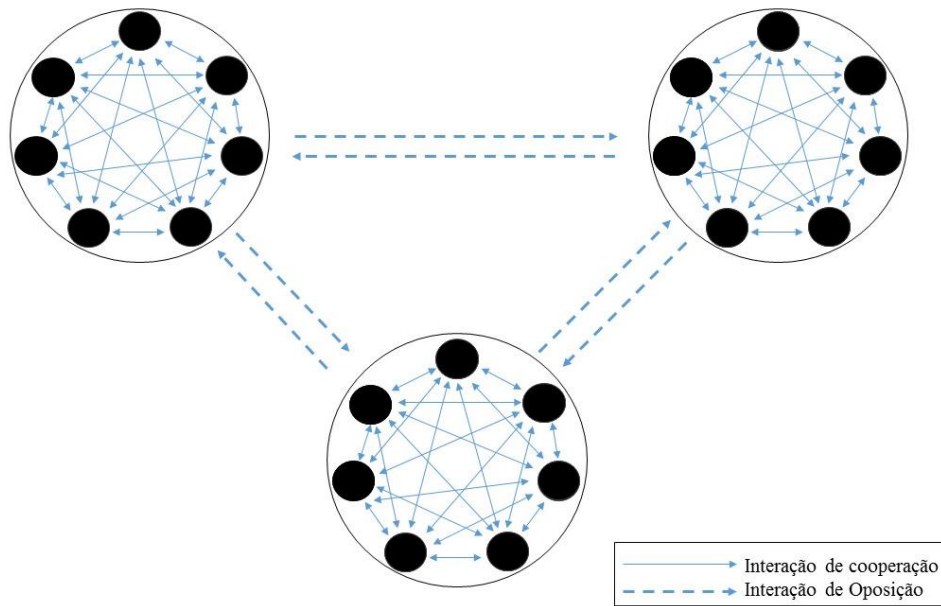
Fonte: Autores.

Gráfico 4 – Rede de comunicação motriz de cooperação e oposição.



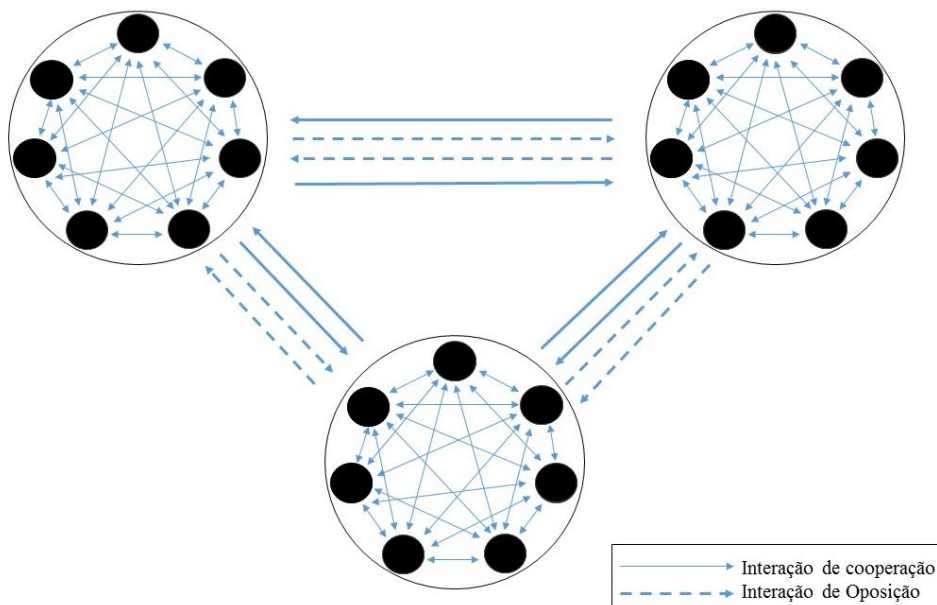
Fonte: Autores.

Gráfico 5 – Rede de comunicação de um jogo com três equipes que se opõem entre si.



Fonte: Autores.

Gráfico 6 – Rede de comunicações motrizes de um jogo paradoxo.



Fonte: Autores.

A partir das constatações que podem ser realizadas no âmbito da rede de comunicações motrizes podemos concluir que ao incorporarmos os jogos tradicionais como um conteúdo da educação física escolar estamos ampliando o leque de possibilidades relacionais entre os alunos.

Mais do que isto, ao momento que a predominância dos esportes estabelece um padrão de decisões motrizes, existem jogos tradicionais que conduzem à uma ampliação das ações motrizes bem como da necessidade de criação e tomada de novas decisões. Discutiremos mais profundamente as questões relacionais a partir da rede de troca de papeis.

4.1.2.2 *Redes de interação de marca*

Este segundo universal nos remete a forma de como os participantes estabelecem relações para se atingir o objetivo do jogo – fazer um ponto ou sofrê-lo, capturar ou ser capturado. Segundo Parlebas (2012) a rede de interação de marca pode ser considerada uma sub rede da rede de comunicações motrizes, no entanto não deve ser interpretada da mesma forma. No caso do jogo de rouba bandeira a interação que existe para concretizar o ato do ponto ou conquista de uma bandeira, é uma relação antagônica, ou seja, a superação dos jogadores da outra equipe. Podemos perceber que mesmo existindo as relações de finta e captura dos adversários e de salvar e ajudar os companheiros o que caracteriza como um jogo com uma rede de comunicação e contracomunicação motriz, a rede de marca é essencialmente antagônica, pois é somente superando uma relação de oposição que se chega ao objetivo do jogo. Assim as relações de cooperação, como salvar um companheiro no campo adversário não está diretamente relacionada à marcação de um ponto, mesmo sendo necessária ao decorrer do jogo. Portanto a primeira rede de interação de marca se caracteriza como antagônica.

A rede de interação de marca cooperativa é o inverso da anterior. Se chega ao objetivo do jogo através da cooperação entre os participantes de uma mesma equipe. O jogo dos 10 passes é um bom exemplo para esta rede, pois mesmo havendo duas equipes (jogo de comunicação e contracomunicação) os pontos são contabilizados quando uma equipe consegue realizar 10 passes seguidos entre seus jogadores. Outro exemplo, para melhor esclarecer esta rede, é o jogo de *ultimate frisbee*. Neste jogo os pontos são conquistados ao se passar o disco para um companheiro que deve estar situado na área de pontuação.

Por fim, a terceira rede de interação de marca é a mista. Estão mescladas relações de cooperação e de oposição. Um exemplo claro é o pega-pega estátua que não é um jogo com um fim esperado, ou melhor, que é difícil de acontecer (veremos mais detalhadamente no próximo item dos universais), pois os objetivos são de pegar e fugir. Assim se estabelece que para o objetivo de pegar existe a relação antagônica entre o pegador e os fugitivos; para os fugitivos o objetivo de escapar do pegador envolve a necessidade de salvar os companheiros já pegos para voltar ao jogo, estabelecendo, deste modo, uma rede de interação de marca cooperativa.

Mas afinal, de que serve este universal ao trabalho pedagógico dos professores de educação física? Os jogos que apresentam as relações de cooperação e oposição aparentemente apresentam a mesma lógica interna, porém a partir da rede de interações de marca podemos aprofundar na análise de qual a relação que devemos ter para chegar ao objetivo do jogo (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). Assim, podemos novamente remetermos à transferência de aprendizagem, pois mesmo um jogo de handebol tendo uma lógica interna muito semelhante à do jogo de 10 passes, a relação última a ser superada são diferentes. Ao momento que o jogo dos 10 passes é chegar coletivamente a um número de passes; no handebol chegar a um número de passes não atinge diretamente, pois a relação necessária é de superar a defesa e goleiro adversários.

4.1.2.3 Sistema de pontuação

Considerado como a memória dos jogos por Lagardera e Lavega (2003) é o modo como será “controlada” a busca pelos objetivos do jogo. O sistema de pontuação não significa dizer que necessariamente haverá uma pontuação para a finalização de um jogo, pois este sistema elenca cinco diferentes modos de se finalização dos jogos, os quais são fruto da rede de interação de marca que, como vimos anteriormente, é a forma de como se alcançar o objetivo do jogo. Elencamos abaixo as diferentes categorias de chegarmos ao final de um jogo, as quais serão desenvolvidas de acordo com Lagardera e Lavega (2003).

- Pontuação limite: são jogos que necessitam chegar a um placar definido previamente pelos participantes, que em muitos casos já possuem culturalmente uma determinada quantidade de pontos, porém são facilmente cambiáveis. Esta categoria impossibilita o empate, pois somente uma das equipes chegará a pontuação necessária para a finalização do jogo.

- Tempo limite: a quantidade de vezes a alcançar o objetivo do jogo está situada em um limite temporal. Esta categoria pouco se pode ver nos jogos tradicionais, salvo nas situações de aulas e que os professores não podem estender o seu tempo de aula, porém não é uma característica do próprio jogo, mas de uma interferência externa. Geralmente o limite temporal remete-se ao espetáculo esportivo, na exigência principalmente da mídia para uma adequação de seus interesses.

- Pontuação e Tempo limites: dificilmente ocorra nos jogos tradicionais. Esta categoria é bastante encontrada nas lutas, pois a finalização pode dar-se pela execução de determinados golpes (pontuação) ou pela contagem dos pontos ao final de um determinado tempo (tempo).

- Finalização da tarefa: esta categoria baseia-se na síntese de um critério homogêneo para a comparar os resultados dos jogadores ou simplesmente para chegar ao desfecho do jogo. O caso da comparação objetiva temos as modalidades de atletismo pois critérios como saltar mais longe, mais alto, correr mais rápido são exemplos; de modo mais lúdico encontramos debulhar milho, corrida do saco, cabo de guerra (SILVA, 2015), como exemplos de jogos tradicionais.

- Sem final estabelecido: são jogos em que simplesmente se joga. Joga-se sem esperar pelo fim. Joga-se sem esperar por uma recompensa. O jogador “se joga” até a hora que quiser, até a hora que bem entender, até a hora que findar o prazer que o jogo lhe trouxe. De certo que se falamos de manifestações não institucionalizadas, quaisquer das categorias do sistema de finalização permite esta característica de liberdade aos jogadores, porém ao considerarmos a lógica interna das atividades compreendemos que esta é a categoria que imprime tal qualidade.

Identificar os diferentes modos de finalização de qualquer jogo resulta em grande importância para o professor. Ao saber diferenciar jogos que valorizam mais a comparação de um resultado, sem que sejam realizadas discussões sobre acerca dos resultados, poderá levar a alunos a terem dificuldades em jogos específicos que não tenham muita afinidade e provocando nos alunos desmotivação perante as atividades. No mesmo sentido, jogos que não conseguimos identificar vencedores e perdedores específicos resultam na amenização da situação anteriormente descrita. Não queremos que o leitor acredite que não se pode utilizar jogos que ressaltam fatores competitivos, apenas estamos aprofundando na lógica interna das manifestações da cultura corporal que ao serem discutidas e estudadas juntos dos alunos possibilitarão o desenrolar de quaisquer tipos de manifestações. As características do sistema de pontuação identificam os grupos que manifestações que mais podem levar a situações de contraste, assim merecendo maior atenção em seu desenvolvimento.

4.1.2.4 *Sistema de troca de papeis*

A compreensão do sistema de troca de papeis necessita o entendimento do que podemos considerar um *papel* dentro de um jogo. O papel é o conjunto dos direitos e proibições designadas aos participantes do jogo (PARLEBAS, 2012). Deste modo, o jogo de polícia e ladrão possuem dois papeis, o de polícia que deverá perseguir os ladrões, estes que terão de fugir da polícia, assim existem dois objetivos diferentes. É fundamental compreendermos que cada jogador não corresponde a um papel diferente, pois os papeis dos jogadores geralmente

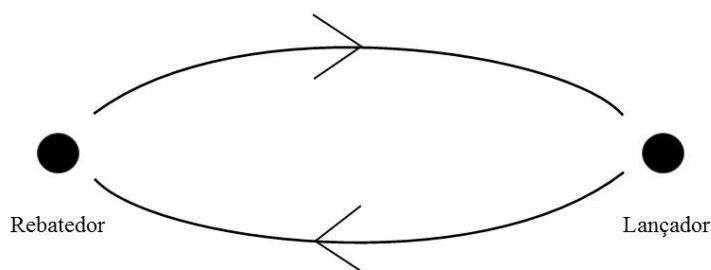
estão repetidos, por exemplo polícia e ladrão, existe um jogador ou grupo de policiais e outro grupo de ladrões.

Os papéis e seu sistema de trocas somente podem ser evidenciados se compreendidos a partir das relações estabelecidas pela lógica interna de jogo principalmente pelas categorias de interações com os outros participantes, com o espaço e com os possíveis objetos extracorporais (PARLEBAS, 2012).

As relações com os demais jogadores têm, a partir das regras, o que se pode ou não fazer com e aos demais participantes. Deste modo as interações com os demais participantes serão mediadas a partir do próprio contato corporal, de objetos extracorporais e nas trocas de papéis. O espaço de jogo possibilita aos jogadores a possibilidade ou a proibição de estar em determinados espaços de jogo, ou seja, diferentes zonas podem ser próprias de diferentes papéis, bem como a relação que os jogadores possam ter como objetivo de se chegar ou introduzir um objeto a uma determinada zona. A relação de cada papel com os materiais é facilmente evidenciada, pois, como podemos perceber em um jogo de taco, o qual possui dois papéis: rebatedores ou lançadores. Os jogadores lançadores devem acertar uma bolinha na *casa* oposta para derrubá-la e os rebatedores devem proteger sua casa tentando acertar a bola o mais longe possível para que possam ir de um lado a outro para marcar um ponto. Podemos notar que os lançadores têm uma relação direta com a bolinha, já os rebatedores têm a relação com um taco e com a bolinha, imprimindo aos papéis diferentes interações com os materiais de jogo.

Ao considerarmos o sistema de troca de papéis como uma constante da lógica interna da maioria dos jogos tradicionais, podemos ilustrar a forma como ocorre a partir de gráficos. Tais ilustrações contribuem para a compreensão de que as trocas de papéis devem ser observadas pelos professores, uma vez que cada papel se situa em uma esfera de aprendizagens e possibilidades motrizes de atuar. No gráfico está identificado os papéis do jogo de taco, lembrando que não corresponde ao número de jogadores (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Rede de troca de papéis do jogo de taco.

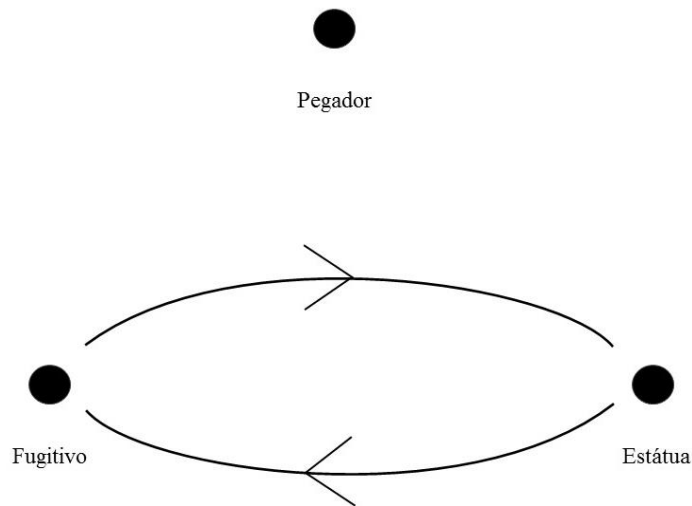


Fonte: autores.

A linha que representa a troca de papéis possui uma seta ao meio para diferir dos gráficos de comunicações motrizes. Como podemos perceber no gráfico ambos os papéis, no decorrer do jogo, podem ser invertidos, quem desempenha o papel de rebatedor poderá vir a ser lançador e vice-versa. A troca de papéis neste jogo somente ocorre de forma negativa, isto significa dizer a ocorre somente com os adversários, uma vez que os lançadores buscam tornar-se rebatedores para assim poderem marcar pontos, por outro lado os rebatedores tentam fazer pontos e junto a isto proteger sua casa para continuar no mesmo papel.

Ao considerar a rede de troca de papéis para a análise dos jogos podemos evidenciar que as relações anteriores são apenas uma das muitas situações que podemos encontrar. O jogo de pega-pega estátua é exemplo de uma rede de troca de papéis de forma tanto positiva quanto negativa. Neste jogo, existem três papéis diferentes: pegador, fugitivo e estátua (Gráfico 8). O pegador sempre permanece em seu mesmo papel¹⁴, porém ele provoca a exclusão temporária de participantes fugitivos em estátua (troca negativa), os fugitivos, por sua vez, têm o objetivo de fugir e de salvar as estátuas, repondo elas novamente em jogo (troca positiva).

Gráfico 8 – Rede de troca de papéis do jogo de pega-pega estátua.



Fonte: autores.

Como vimos destacando, os jogos tradicionais podem ampliar o leque de aprendizagens aos alunos principalmente através da tomada de diferentes decisões motrizes que cada lógica interna suscita a desenvolver. A rede de troca de papéis possibilita a intervenção do professor a fomentar que os alunos possam compreender as diferentes relações e possibilidade de atuar

¹⁴ Salvo por interferência externa, não existe mudança para esta situação.

em cada jogo e em cada uma das funções dos jogos. No entanto podemos ainda aprofundar mais. Na sequência apresentaremos a rede de troca de subpapeis, assim ficará mais claro que os diferentes papéis têm diferentes possibilidades de intervenção.

4.1.2.5 Sistema de troca de subpapeis

Os subpapeis são considerados por Parlebas (2012) como a unidade mínima de básica de ação tática de um dado jogo, o qual pode ser identificado como um verbo que se constitui em uma ação elementar. Dito isto, um papel reúne diferentes possibilidades de atuação dos jogadores que o desempenham, estas possibilidades, os subpapeis, podem ser apenas uma como no caso da estátua que a única opção que tem é de esperar; diferentemente do que ocorre com o pegador que pode perseguir, fintar, pegar, proteger as estátuas.

A escolha dos jogadores pelo subpapel mais adequado em cada situação é, a nosso ver, o ponto alto do processo de decisões motrizes, pois é onde se situam as estratégias a serem realizadas nos diferentes momentos do jogo. Neste momento podemos realizar um paralelo com o conceito de aprendizagem tática. Geralmente quando temos em mente a palavra tática nos remetemos aos esportes. Não é por acaso que isto acontece. Considerando o contexto mundial de hipervalorização do esporte e sua hegemonia do âmbito da educação física existem inúmeras produções científicas, artigos e dissertações/teses que analisam questões táticas dos esportes, são estudos que analisam desde situações bem singulares a questões mais amplas. No entanto, os jogos tradicionais com as diferentes estruturas de lógica interna possibilitam um sem fim de análises táticas, pois afirmamos, categoricamente, que existem sim “muita tática” a ser compreendida, aprendida e apreendida nos jogos tradicionais.

Neste contexto, o entendimento dos subpapeis é crucial para aprofundar a compreensão das táticas de jogo que podem vir a fazer parte do enriquecimento de manifestações da cultura corporal como a queimada, no rouba bandeira, no pega-pega, no taco. Nossa intenção é de demonstrar que o jogo tradicional também deve ser visto com olhos de que em seu âmago existem as questões de aprendizagem e criação de diferentes táticas de jogo, bem como quando se trata da utilização e desenvolvimento das técnicas.

O jogo *nunca três*, conhecido na Espanha como *el gato y el ratón* ou *coje-suelta*, e na França como *Accroche-décroche*, é um exemplo utilizado por Parlebas para identificar e explicar a existência dos subpapeis e suas interações correspondentes nos diferentes papéis do jogo. Vejamos a seguinte figura:

Figura 4 – Papeis, subpapeis e interações decorrentes da lógica interna do jogo nunca três.

Papeis	Subpapeis	Interações Motrizes Correspondentes
Em espera	Em espera	Ficar no mesmo lugar com o braço dado a outro participante em espera.
Fugitivo	Soltar	Soltar-se de seu companheiro "em espera" e começar a correr pelo espaço de jogo.
	Fugir	Fugir do pegador para que não o toque, correndo a toda velocidade buscando proteger-se.
	Esquivar	Quando ser tocado parece iminente, evitar o toque de maneira a fazer fintas, troca de direção e aceleração.
	Salvar-se	Segurar o braço de algum participante "em espera" e tornar-se deste papel.
Pegador	Perseguidor	Perseguir o fugitivo e tentar aproximar-se dele, seja em linha reta ou fazendo fintas em sua trajetória.
	Tocar	Quando está próximo do fugitivo dar um toque com a mão nele, assim tornando-se o fugitivo.

Fonte: Adaptado de Parlebas (2012, p. 433).

Com o exemplo acima podemos perceber que alguns dos subpapeis acarretam na troca de papeis, como por exemplo o “salvar-se”. Este ao ser efetivado transforma o fugitivo em um jogador de espera, que por sua vez tornar-se-á o fugitivo. Este é um jogo que tem bastante dinamicidade a partir de sua lógica interna, deste modo, se considerarmos que para cada função no jogo, papel, existirão algumas possibilidades de atuação, subpapeis. A compreensão por parte dos alunos deste sistema será de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem, de modo que os alunos conseguirão compreender melhor a própria dinâmica de jogo e as ações mais eficazes para atuação.

4.1.2.6 *Gestemas*

Os gestemas ou simplesmente a comunicação entre os jogadores através de gestos, representam uma forma de comunicação indireta passível de existência em qualquer situação motriz. A qualquer momento de um jogo os participantes podem tentar ocultar as mensagens dadas aos adversários, esta ocultação é pouco eficaz quando realizada através da linguagem verbal, desta forma a linguagem gestual torna-se a mais discreta e menos comprometedora da estratégia dos participantes que a executam (PARLEBAS, 2012).

Diferentes momentos de um jogo podem sinalizar, com os dedos, mãos, braços, com a cabeça, lugares para seus companheiros passar uma bola ou objeto de jogo, bem como ocupar um determinado espaço ou deslocar-se em outra direção. Todos estes elementos perfazem o leque de gestemas facilitadores das comunicações motrizes. Esta forma de comunicar-se com seus companheiros está um passo à frente da comunicação verbal, pois oculta as informações para os adversários e facilita para os companheiros. Assim podemos concluir que a aprendizagem, criação e utilização de gestemas contribuem para a fruição dos jogos tradicionais.

4.1.2.7 *Praxemas*

Parlebas (2012) tece este último universal para definir o que podem ser considerados os indícios de utilização dos subpapeis. Os praxemas são mensagens ainda mais ocultas que os gestemas, pois necessitam atenção dos participantes, porém a mesma medida que são difíceis de compreendê-las são eficazes de conseguir atingir os objetivos das ações motrizes ou do próprio jogo. Acelerar para receber um passe, posicionar o corpo para outro lado na hora de rebater, diferentes lugares ocupados, posição dos segmentos corporais, são exemplos de praxemas.

A aprimoramento da atenção dos alunos com relação a perceber os praxemas tanto dos companheiros como dos adversários resulta em um processo chamado de antecipação motriz. Este conceito, refere-se à capacidade de perceber o avanço potencial de uma determinada situação de jogo e assim preparando-se para atuar em melhores condições, seja para cooperar com seus companheiros ou para opor-se a seus adversários. A possibilidade de leitura dos praxemas dos jogadores e a antecipação motriz resultante deste processo acarretará na melhor interpretação das situações de jogo e das tomadas de decisões.

4.2 O CONTEXTO DO JOGO: A LÓGICA EXTERNA

Cada persona y cada grupo social puede reinterpretar las prácticas a su manera, según sus aspiraciones y sus motivaciones. Dicho de otro modo, la lógica interna de una práctica motriz puede ser reinterpretada desde fuera, por una lógica “externa” que le atribuya significados simbólicos nuevos e insólitos. (PARLEBAS, 2012, p. 307).

As manifestações da cultura corporal são, como estamos defendendo, uma criação histórica e social, a singularidade de cada prática motriz está carregada de sentidos e significados peculiares. É justamente isto que a compreensão da lógica externa nos permite identificar. Como surgiram diferentes jogos? Quem são os participantes? Como é o sistema de regras? Ao buscar responder a estas interrogativas elencamos abaixo diferentes categorias e sua relação com o jogo tradicional, as quais acreditamos possibilitar o entendimento amplo destas manifestações bem como as possibilidades de avançar na construção do conhecimento para a elaborado para a educação física escolar.

Os jogos tradicionais observados desde as lentes da lógica interna podem ter várias interpretações. Lavega (2008) em pesquisa realizada em comunidades da Catalunha, optou por identificar as algumas características que considera principais: os protagonistas, buscando identificar as características segundo o gênero, idade ou vínculo entre eles (vizinhos, por exemplo); as zonas de prática, significa analisar se existe instalações específicas ou a realização é em ambiente do cotidiano; e materiais, de modo a identificar a procedência, tal como material doméstico, natural, artesanal ou industrializado. Nós optamos por ampliar esta compreensão, deste modo vamos discorrer, além destas, sobre outras categorias como trabalho e transmissão.

4.2.1 Jogo Tradicional e Trabalho

Ancorados na pedagogia histórico-crítica como ponto de partida para a construção de conhecimento socialmente útil torna-se imprescindível a compreensão das mediações entre trabalho, enquanto formador da espécie humana, e o nosso objeto de pesquisa. Mas que de trabalho estamos falando?

Na sociedade atual podemos observar através de diversos meios de informação, pessoas de influência midiática e nas próprias relações sociais a exaltação pelo trabalho. Este trabalho, que tanto se houve falar em nosso cotidiano, podemos defini-lo a grosso modo como uma moeda de troca que as pessoas desempenham para receber um salário ao final do mês ou da jornada da jornada de trabalho. Esta forma de conceber o trabalho é característica da sociedade moderna, ou seja, a sociedade industrial capitalista.

Aprofundando conceitos, o trabalho, que definimos como uma moeda de troca, também pode ser chamado de trabalho alienado. A alienação do trabalho é a forma a qual os

trabalhadores não têm controle sobre os meios de produção e tampouco direito sobre a produção de seu próprio trabalho. A resultante do trabalho não é um produto social, mas um produto particular com a finalidade de acumulação de capital.

Dada esta configuração do trabalho na sociedade moderna temos o objetivo de discutir a partir de outra compreensão de trabalho. Assim sendo, estaremos tratando em nosso texto da essência da constituição do ser humano tal como um ser produtor de sua própria existência. Para tanto, o *trabalho* concebido a partir do entendimento *ontológico* se torna o conceito central em nossas discussões neste momento.

Segundo Lessa (1996), a partir de análises dos manuscritos de Lukács, o trabalho constitui-se como predominante para o desenvolvimento do mundo humano, pois é a forma como se produz o novo com potencial de impulsionar a humanidade a patamares superiores de sociabilidade. Anteriormente à produção do *novo* existe a *necessidade*. Ao buscar compreender o trabalho como fenômeno humano Duarte (2004) explica que os animais buscam satisfazer suas necessidades de sobrevivência e, ao mesmo instante, adaptando-se à natureza; por outro lado o homem cria meios para suprir suas necessidades, assim não é ele que se adapta à natureza, mas ele adapta a natureza às suas necessidades.

Ainda de acordo com Lessa (1996), guiado por Lukács, o primeiro momento do trabalho é a objetivação, ou seja, a concretização de uma ideação, que por sua vez carrega uma finalidade, em um produto final que atenda sua necessidade. Porém é importante destacar que o processo de objetivação não é simplesmente a transformação da natureza por si só; é também a transformação do próprio ser humano (LESSA, 1996). Ao momento em que o ser humano cria um novo objeto, desenvolve novas técnicas, habilidades e conhecimentos, deste modo, conseguimos compreender a objetivação de um produto para sanar as necessidades humanas corresponde à modificação da natureza e do próprio homem. Contudo, a produção de um novo produto também é a exteriorização de um indivíduo, esta é o segundo elemento do processo de trabalho.

As transformações da realidade se dão a partir da individualidade de cada sujeito, uma individualidade que é historicamente desenvolvida, tal dado nos leva a refletir que o indivíduo não se desenvolve por si só, pois a ideação e a objetivação surgem de um todo social, ou seja, das necessidades sociais de um determinado grupo, assim sendo, “[...] a exteriorização da individualidade é também uma exteriorização de um dado patamar específico de desenvolvimento social” (LESSA, 1996, p. 11). A objetivação e a exteriorização compreendidas histórico e socialmente a partir da individualidade dos indivíduos resultam na criação de novas relações entre o ser humano e a natureza e entre os próprios seres humanos,

neste emaranhado, a sociabilidade humana promove a criação de novas necessidades sociais, bem como o desenvolvimento de novas possibilidades a partir das situações originadas (LESSA, 1996).

A criação de novos objetos, como já afirmado, resulta não somente nos objetos criados, mas também nos novos conhecimentos elaborados, que tornar-se-ão o ponto de partida para a elaboração de novos conhecimentos de transformação a realidade. Esta forma de compreender a categoria trabalho nos faz refletir que este é o elemento fundante da vida humana e presente em todas as dimensões de nossas vidas. Para Thompson (1998) o trabalho orientado pela tarefa, ou seja, pela objetivação percebida principalmente na vida camponesa e doméstica, pouco pode ser notado de diferença entre a própria vida e o trabalho. Ainda segundo o autor acima mencionado é difícil encontrar uma separação entre as relações sociais e o trabalho. Neste mesmo sentido de compreensão podemos aludir ao jogo dentro deste processo.

O processo de fusão entre jogo e trabalho podemos constatar concretamente nas obras de Candido Portinari (1903-1962), especificamente em atual mostra itinerante denominada ArteSesc, promovida pelo Serviço Social de Comércio – SESC –, os Museus Castro Maya e o Projeto Portinari, tal exposição de pinturas, gravuras e desenhos teve o objetivo de retratar o movimento constante e prazeroso entre trabalho e jogo contidos nas obras de Portinari. Neste momento cabe fazermos uma pergunta: como podemos transformar esta relação entre jogo e trabalho em conhecimentos acessíveis a nossos alunos? Seguramente não conseguiremos saturar este tema, porém tentaremos apontar algumas características que, a nosso ver, são necessárias para a práxis pedagógica referente aos jogos tradicionais.

Podemos inferir algumas principais relações que os jogos se remetem ao trabalho, são elas: surgimento na própria objetivação do trabalho, imitação do trabalho após sua “evolução/extinção”, celebração e ritual para o trabalho. A seguir buscaremos explicar cada uma das formas elencadas acima e, concomitantemente, exemplificando a partir de jogos de diferentes formas de sociedade.

Surgimento na própria objetivação do trabalho – ao compreendermos o fenômeno trabalho como o fundador da existência humana, como o ato de o ser humano modificar a natureza e a si mesmo para perfazer suas necessidades, o lúdico é um importante elemento ao indivíduo e às relações sociais. Podemos evidenciar isto no trabalho diário de mulheres da zona rural em uma zona de imigração italiana do Rio Grande do Sul, a pesquisa de Marin (1996) investiga o caráter lúdico do cotidiano das mulheres o qual se faz presente principalmente através de cantos e rezas no próprio momento de trabalho.

Aproximamo-nos agora mais estreitamente à constituição de momentos lúdicos em forma de jogo. Em recente pesquisa de Marin e Ribas (2013) sobre a catalogação e compreensão dos jogos tradicionais em diferentes etnias do estado do Rio Grande do Sul, a qual reuniu dezenas de jogos alemães, indígenas, italianos e portugueses. Em tal pesquisa foi encontrado o jogo de vareta de bambu identificado na cultura indígena. Nos relatos dos sujeitos entrevistados na comunidade foi mencionado que o jogo começou a aparecer a partir do corte de bambu para a produção de artesanato, no qual começaram a brincar de retirar os bambus caídos sem mexer nos demais, assim constituindo-se em um momento lúdico dentro do momento de trabalho. Tal atividade após sua composição no trabalho é transposta como uma atividade lúdica dentro da comunidade e atualmente sendo preservada na educação escolar (MARIN; RIBAS, 2013).

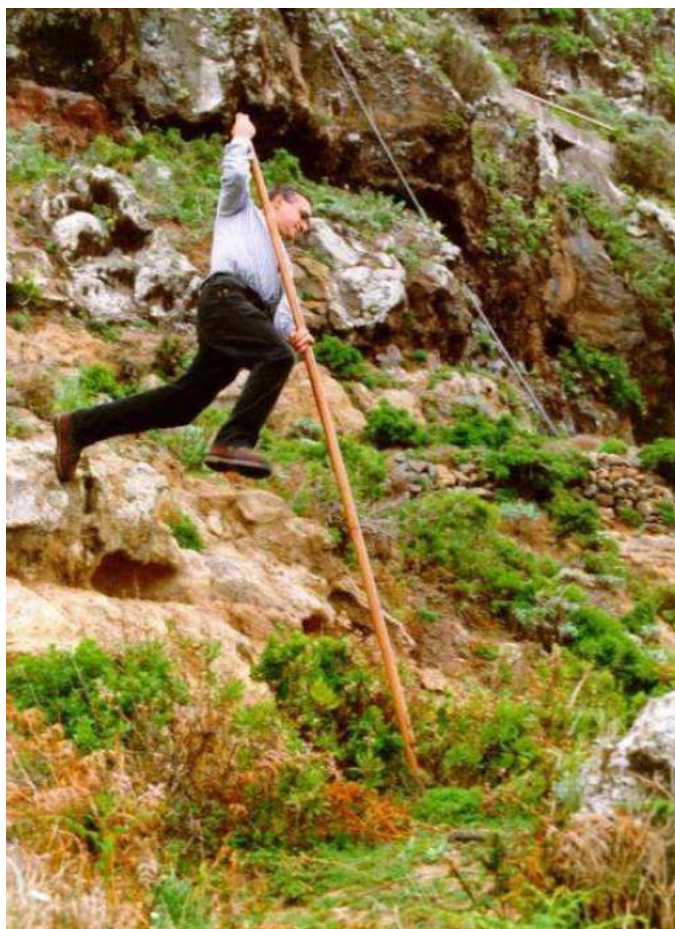
Imitação do trabalho após sua “evolução/extinção” – a objetivação de um trabalho gera um produto que busca saciar a necessidade que deu origem à ideação da produção, porém, como nos diz Lessa (1996), não é raro que a consequência do trabalho (produto) não atenda a finalidade inicialmente planejada. Neste sentido, podemos inferir que os objetos para um determinado fim são superados durante o percurso histórico da humanidade, como podemos perceber no ato de cortar lenha. A ação humana de cortar árvores para fazer fogo produzindo calor no inverno ou para cozinhar os alimentos, os seres humanos criaram um machado na idade da pedra lascada através da disposição pensada de dois materiais (madeira e pedra) que atenderam a finalidade inicialmente necessitada. Porém, em um salto histórico, atualmente com o desenvolvimento da sociedade moderna o ser humano criou novas tecnologias (*novas*, porque consideramos o machado uma tecnologia que muito avançou naquele momento de desenvolvimento da sociedade), como por exemplo, a criação de motosserra, que torna em segundos um trabalho realizado em horas com utilização de um machado rudimentar. Da mesma forma que um objeto prescreve em sua utilidade e eficácia-eficiência e acaba parando em museus, como ferramentas produzidas em vários momentos do desenvolvimento da nossa humanidade, muitos destes objetos são reconfigurados como um material lúdico de diferentes grupos ou comunidades.

Vamos aprofundar um pouco nossas análises. Inicialmente o jogo *Salto del Pastor*, tradicional nas Ilhas Canárias, será alvo de nossas reflexões. Para compreendermos a origem deste jogo teremos que compreender também a singularidade geográfica destas ilhas espanholas. As Ilhas Canárias emergiram a milhões de anos no oceano atlântico, costa do continente africano, através da atividade vulcânica, deste modo a característica mais marcante do território são as montanhas. Juntamente a esta característica uma das principais atividades de subsistência do povo canário era a criação de gado (bois, vacas, cabras). Temos até aqui duas

características do contexto canário: terreno montanhoso e atividade pastoril. Os pastores no cuidado de seus rebanhos e garantia de um deslocamento mais seguro e eficiente pelo terreno acidentado, em determinado momento histórico com auxílio de um tipo de lança de cerca de quatro metros de comprimento (HERNÁNDEZ, [20--?]). Esta atividade pastoril constitui-se em cravar a lança no chão ou em alguma pedra firme e deslizar pela lança assim transpondo obstáculos e suavizando a descida de montanhas como parcialmente ilustrado a seguir (Figura 5).

A partir da constituição de novos modelos de sociedade e conseqüente desuso da prática descrita como uma finalidade própria para o trabalho pastoril é reconstruída e ressignificada pelo povo de modo a tornar-se uma atividade lúdica de caracterização sociocultural das Ilhas Canárias.

Figura 5 – *Salto del Pastor*.



Fonte – HERNÁNDEZ, D. [20--?].

A partir da pesquisa já citada de Marin e Ribas (2013) o grupo social italiano tem a realização do jogo Debulha de Milho. Esta atividade laboral ainda persiste como um trabalho em pequenas áreas rurais, porém com a produção de máquinas que para tal finalidade, o ato de debulhar milho com as mãos geralmente não é mais utilizado. Desta forma um trabalho basicamente manual sem a utilização de utensílios é reelaborado buscando contribuir para a necessidade lúdica dos grupos que desenvolvem este jogo. A presença deste jogo é principalmente marcada em olimpíadas rurais que são comuns em cidades com fortes características rurais.

Celebração e ritual para o trabalho – a terceira e última forma de termos nos jogos tradicionais elementos para compreendermos as relações possíveis entre jogo e trabalho na constituição dos grupos e comunidades envolve uma questão apontada por um dos primeiros teóricos sobre o tema jogo, Johan Huizinga (1981), o qual associa o jogo ao sagrado. É sabido que cada modo de civilização que existe ou tenha existido na história da humanidade desenvolveu peculiares formas de manifestar adoração a entes divinos, sobrenaturais, bem como uma força ou um poder simbólico de um ser sobre outros (CHAUÍ, 2000). A necessidade de acreditar no sagrado e cultuar uma determinada religião que melhor responda às perguntas que cada ser humano tem consigo intrínseco algumas finalidades que Chauí (2000, p. 393-394) as apresenta da seguinte maneira:

- ? proteger os seres humanos contra o medo da Natureza, nela encontrando forças benéficas, contrapostas às maléficas e destruidoras;
- ? dar aos humanos um acesso à verdade do mundo, encontrando explicações para a origem, a forma, a vida e a morte de todos os seres e dos próprios humanos;
- ? oferecer aos humanos a esperança de vida após a morte, seja sob a forma de reencarnação perene, seja sob a forma de reencarnação purificadora, seja sob a forma de imortalidade individual, que permite o retorno do homem ao convívio direto com a divindade, seja sob a forma de fusão do espírito do morto no seio da divindade. As religiões da salvação, tanto as de tipo judaico-cristão quanto as de tipo oriental, prometem aos seres humanos libertá-los da pena e da dor da existência terrena;
- ? oferecer consolo aos aflitos, dando-lhes uma explicação para a dor, seja ela física ou psíquica;
- ? garantir o respeito às normas, às regras e aos valores da moralidade estabelecida pela sociedade. Em geral, os valores morais são estabelecidos pela própria religião, sob a forma de mandamentos divinos, isto é, a religião reelabora as relações sociais existentes como regras e normas, expressões da vontade dos deuses ou de Deus, garantindo a obrigatoriedade da obediência a elas, sob a pena de sanções sobrenaturais.

Consequente ao exposto, as necessidades em encontrar explicações sobre a existência humana, houve a necessidade da criação de uma forma de se cultuar o conjunto das crenças do grupo ou comunidade, desta forma “concretização” passa pela configuração de rituais específicos, no qual, “O rito é uma cerimônia em que gestos determinados, palavras determinadas, objetos determinados, pessoas determinadas e emoções determinadas adquirem o poder misterioso de presentificar o laço entre os humanos e a divindade” (CHAUÍ, 2000). As

cerimônias ritualísticas são encontradas de diversas formas, porém há um elemento em comum entre o seu desenvolvimento independentemente da cultura, a repetição perfeita, isto significa afirmar que os rituais devem necessariamente seguir os “passos” que foram culturalmente construídos a cada finalidade (CHAUI, 2000).

Huizinga (1971) nos ajuda a compreender que as formas de jogo mais elevadas, ou seja, os jogos historicamente (re) produzidos em cada cultura tem duas principais funções: a luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Os dois modos citados para se compreender o jogo podem, segundo o autor, “confundir-se, de tal modo que o jogo passe a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.” (HUIZINGA, 1971, p. 16-17). Tratamos aqui da consagração do jogo como uma forma de ritual, ou seja, o jogo para a representar a busca pela satisfação das necessidades de maneira transcendental, mística. Ao fazer menção a uma lenda chinesa, Huizinga (1971), afirma que em caso que as competições sagradas nas épocas de festas não serem realizadas, o amadurecimento das colheitas será prejudicado e reforça esta antiga ideia nas seguintes palavras,

O culto é, portando, um espetáculo, uma representação dramática, uma figuração imaginária de uma realidade desejada. Na época das grandes festas, o grupo social celebra os acontecimentos principais da vida da natureza levando efeito representações sagradas, que representam a mudança das estações, o surgimento e o declínio dos astros, o crescimento e o amadurecimento das colheitas, a vida e a morte dos homens e dos animais. (HUIZINGA, 1971, p.19).

Seguindo o direcionamento que estamos estabelecendo no presente estudo, elencamos a seguir alguns jogos que têm íntima relação com a questão ritualística. O primeiro deles é a Pipa, também chamada de Pandorga ou Papagaio.

Soltar Pipa historicamente está atribuída a várias finalidades, bem como nos orienta Gómez (2009) a partir da constatação que principalmente nos países asiáticos se joga pipa como um complemento na crença aos rituais. Especificamente na Coreia o voo de uma pipa está relacionado com a sorte, tem-se por superstição que ao subir ao céu e, conseqüentemente, se consiga cortar o fio, fazendo com que a pipa voe livremente, esta levará a má sorte juntamente com ela e assim possibilitando a conclusão da temporada dos meses de dezembro e janeiro (GÓMEZ, 2009). Um outro dado do jogo de pipa desvincilhada das características místicas é a utilização na guerra, na qual um general chinês utilizou pela primeira vez para comunicar-se com seu exército, solicitando assim reforço na defesa, bem como a colocação de soldados para avisar o avanço das tropas inimigas.

No ano passado (2016), em decorrência da realização das olimpíadas no Brasil, a emissora de televisão Rede Globo exibiu oito episódios sobre modalidades esportivas tradicionais. O primeiro dos episódios foi sobre um jogo chamado Nagol tradicionalmente

desenvolvido no país Vanuatu, região da Melanésia, Oceania. Na aldeia de Londot, o Nagol é tradicionalmente praticado como forma de ritual buscando alcançar dois objetivos abundância na colheita e, por conseguinte, como um rito de passagem para os jovens. Conforme vemos na imagem (Figura 6) abaixo, o jogo consiste em um salto de uma torre construída em alguma área com declive, amarrados em um cipó. Os integrantes da aldeia têm o objetivo de saltar de tal maneira que não se choque diretamente com o solo e tampouco fique longe, assim buscando roçar os ombros no chão para estabelecer conexão dos homens com a terra.

Figura 6 – Representação do salto no Nagol.



Fonte – Fonte: Esporte Espetacular, 2016.

Nesta mesma categoria esporemos um terceiro jogo, este característico das sociedades pré-hispânicas encontradas onde hoje é território mexicano e guatemalteco, ou seja, os Maias. Dentre as tradições ritualísticas Maias algumas envolvem o sacrifício de algum dos membros da comunidade buscando atingir uma determinada finalidade (STUART, 2003). Tomando estas considerações que caracterizavam tal povo, o jogo como elemento de concretização de ritos religioso, assim, o jogo de *Pelota* era uma parte de um ritual de sacrificio humano de ao final do jogo um dos jogadores era sacrificado e tendo seu coração perfurado enquanto ainda pulsa, buscando atingir uma finalidade, tais como fertilidade/fecundidade, manutenção e preservação da vida (WEIS, 1979 apud BRACHT, 2011). Atualmente este jogo ainda é praticado por povos ameríndios, todavia o desfecho do jogo não resulta mais na morte de algum dos participantes. O jogo tradicional foi ressignificado a fim de atingir um objetivo lúdico para tais comunidades.

Realizadas algumas aproximações ao mundo dos jogos tradicionais, resulta-nos necessário para o aprofundamento das ideias que estamos defendendo a elaboração mais concreta do jogo tradicional na educação física escolar.

Em uma primeira mirada, pode parecer ao leitor que existe uma distância muito grande nos estudos das manifestações da cultura corporal até a concretização no trabalho pedagógico do professor, porém tomamos como exemplo Soltar Pipa. Podemos considerar que nesta manifestação desde a etapa de construção ocorre de infinitas formas bem como com a utilização de diferentes materiais, porém este elemento da construção dos elementos materiais para a concretização da atividade será elencado em um dos tópicos em sequência, no momento faremos menção ao trabalho com a pipa em sua experimentação. Ao soltar pipa, o indivíduo pode utilizar diferentes técnicas para a realização de inúmeras manobras, seja frouxando o fio e logo puxando, manter tencionado e logo soltar, assim obtém efeitos diversos. Fazendo menção à utilização da pipa como uma forma de comunicação, professores de escolas diferentes pode criar diferentes códigos e conseguirem que grupos de alunos mantenham certa comunicação. Este modo de conseguir estabelecer uma relação entre diferentes escolas pode contribuir na sociabilização de alunos de escolas diferentes que podem nunca haver imaginado estabelecer alguma relação/diálogo.

Em algumas páginas realizamos algumas aproximações entre os conceitos de trabalho e jogo tradicional, para os quais chegamos à conclusão de que existem três formas diferentes para estabelecermos esta relação: surgimento na própria objetivação do trabalho, imitação do trabalho após sua “evolução/extinção”, celebração e ritual para o trabalho. No entanto o desenvolvimento dos processos de trabalho que desencadearam a construção histórica dos elementos que saciam as necessidades humanas depende de outra categoria, a linguagem.

Segundo Lessa (1996) a linguagem, juntamente com a sociedade e o trabalho, são categorias fundamentais para a constituição do ser social. Assim, damos uma pequena introdução do que será discutido no próximo tópico: “Jogo Tradicional e Transmissão”.

4.2.2 Jogo Tradicional e Transmissão

Os jogos tradicionais são considerados pela Unesco como um patrimônio cultural imaterial da humanidade, constituem-se em uma herança cultural nos grupos sociais. Como um dos elementos culturais são transmitidos entre as gerações. Sobre a transmissão dos jogos tradicionais, Lavega (2006) afirma que são três as principais formas de se concretizar sua transmissão: de forma oral, da observação e do próprio ato de jogar. Por estas características que o mesmo autor afirma que os jogos tradicionais “constituem em um extraordinário legado de aprendizagens, usos e costumes sociais e culturais” (LAVEGA, 2006, p. 55).

A transmissão de conhecimentos tomada por nós como um intercâmbio de conhecimentos entre duas ou mais pessoas em que ambos se ajudam com a finalidade de obter benefícios, assim não é um processo unilateral, pois mesmo havendo um só agente transmissor os indivíduos receptores não assimilam da mesma forma, pois cada um tem suas formas peculiares de contrastar seus próprios conhecimentos com os que está sendo instruído. Deste modo podemos concluir que o processo de transmissão é também transformação, de resignificação.

A educação também é compreendida por nós como um processo de transmissão-assimilação de conhecimentos, bem como propõe Saviani (2012). Convergindo os jogos tradicionais à educação física é clara a identificação de que a produção de conhecimentos sobre os jogos tradicionais ainda é discreta comparada aos demais conteúdos da cultura corporal. A dedicação científica ao tema sendo pouco explorada neste âmbito relega maior dificuldade para o ensino-aprendizagem, assim os professores têm que reunir esforços para a superação desta questão. Como já salientamos em outro estudo, acreditamos que os jogos tradicionais não devem ser meramente reunidos pelo professor e apresentados aos alunos (FRANCHI, 2013), pois pode acarretar na perda de suas características e costumes.

A transmissão oral entre as gerações é o principal elemento deste processo, nesta ocorre a interação social entre as pessoas de um ou mais grupos sociais e/ou familiares. Gallois (2006) considera que a forma de transmissão oral de conhecimentos é um modo desprezado pelas pessoas, ainda que a mesma autora considere que é a transmissão oral é corriqueiro de se perceber ao momento que é reduzido o número de pessoas que têm a possibilidade de frequentar

biblioteca e adquirir livros. Concomitantemente a isto, a oralidade dos conhecimentos passados de geração em geração também tem o risco da perda dos costumes (GALLOIS, 2006).

Os outros dois âmbitos de transmissão dos jogos tradicionais é a observação e a ação de jogar. Não é difícil de vermos grupos de crianças jogando, brincando, correndo alvoroçadas em campos abandonados e nas ruas, porém isto acontece de modo menos cotidiano, sendo mais identificado em pequenas cidades, zonas rurais e zonas periféricas de grandes cidades. Seguramente não é somente ao avanço das grandes cidades que acontece esta diminuição de “jogar na rua”, como popularmente se diz, a violência, a tecnologia, a rotina de trabalho das pessoas (MARIN et al, 2012), são fatores que se interligam e retraem a vivência fruída de manifestações lúdicas. A partir destas considerações podemos concluir que existe a retração do aprendizado de jogos tradicionais, pois o simples sair de sua casa poderia ser uma fonte de aprendizado ao interagir com outras pessoas que porventura estariam jogando. No entanto trataremos mais sobre este tema no tópico em que abordaremos os jogos tradicionais e os locais de realização.

Os jogos tradicionais podem ser considerados um agente socializador de primeira ordem, pois podemos considerar os jogos como uma sociedade em miniatura (BLANCO et al, 2005). Ao participar de um jogo, os jogadores no mesmo instante em que estão participando da atividade lúdica também se insere no sistema de símbolos, valores e significações características que a sociedade que acolhe a manifestação (BLANCO et al, 2005), assim estabelecem um diálogo entre a cultura e a motricidade, entre a lógica interna e a lógica externa.

Podemos, enquanto professores, contribuir para a revitalização da transmissão de saberes relativos aos jogos tradicionais. Vejamos algumas experiências. O estudo de Piovani e Pires (2013) possibilitou um intercâmbio de jogos entre alunos de escolas do Brasil e do Uruguai. Através da internet como recurso eletrônico, os alunos puderam compartilhar e comparar os jogos que fazem parte de cada cultura. No estudo constatou-se que através dos jogos tradicionais conseguiram evidenciar algumas diferenças de gênero de jogos mais comuns para meninos ou para meninas; no Uruguai os alunos têm maior conhecimento de jogos tradicionais que alunos brasileiros; em ambos países ocorre a diminuição das manifestações lúdicas; promoveu a participação ativa e autônoma das crianças e; destaca-se o grande potencial socializador constatado no desenvolvimento dos jogos tradicionais (PIOVANI; PIRES, 2013).

O estudo, já mencionado, que desenvolvemos no período de intercâmbio na Espanha, constatamos diferentes técnicas de ensino que foram utilizadas para introduzir os jogos tradicionais às aulas de educação física. Dentre as técnicas pesquisadas podemos destacar: levar os alunos aos asilos; pesquisa com familiares e levar adultos/idosos para ensinar alguns

jogos na escola (FRANCHI, 2014). As técnicas de ensino mencionadas proporcionam a interação dos alunos com pessoas de diferentes faixas etárias e contextos socioculturais. Neste sentido, destacamos a necessidade, que em outro momento já apontamos (FRANCHI, 2013), de utilização de diferentes técnicas de ensino para que os jogos tradicionais sejam introduzidos nas aulas, e não somente a partir do professor levar uma coletânea de jogos aos alunos.

4.2.3 Jogo Tradicional e os Jogadores

Em outro momento realizamos as discussões acerca das diferentes interações motrizes que possam existir nos mais variados jogos tradicionais, ou seja, as formas de comunicação e contracomunicação motriz, as redes de troca de papéis e subpapéis, os gestemas e os praxemas. Estas são as relações estabelecidas a partir da lógica interna de funcionamento dos jogos, porém vamos decifrar outras características para aprofundarmos estas análises. Para tanto, neste momento nos deteremos em identificar quem são os protagonistas, assim nos permitirá determinar quem são os jogadores e suas proximidades a determinados jogos.

A análise contextual dos jogadores que se manifestam através do jogo será sustentada a partir de duas características: a idade e o sexo (SILVA; RIBAS, 2016). Com isto acreditamos que podemos traçar um perfil dos participantes comumente predominantes nos jogos, mais do que isto, podemos elencar elementos para discussão. Deste modo, a partir das discussões acerca de jogos de adultos, crianças, de mulheres e de homens, a nossa prática social poderá ser problematizada em nossa prática pedagógica, conseqüentemente a isto definir se realmente podemos manter estas diferenciações e exclusões ao considerar jogos tradicionais para determinados grupos.

Na maioria das vezes que percebemos os jogos como conteúdos presentes em propostas pedagógicas estão relacionados a infância, bem como já concluímos em outra pesquisa ao identificarmos a característica da infantilização dos jogos tradicionais (FRANCHI, 2013). Pudemos constatar tal fato em uma revisão realizada nos principais periódicos brasileiros, nos quais encontramos o desenvolvimento de jogos tradicionais nas aulas de educação física em 11 artigos, em todos os artigos as experiências pedagógicas foram realizadas em classes de educação infantil e séries iniciais (FRANCHI; RIBAS, 2016).

Ou caso que necessitamos destacar é a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2016). Este material que está atualmente em fase de finalização, após formulações de teóricos na área contempla os jogos tradicionais nos anos iniciais do ensino fundamental. Os demais anos escolares, os finais do ensino fundamental e o ensino médio, não têm em seus

programas, a partir da BNCC, espaço previsto. Através das discussões que estamos propondo nesta pesquisa, deixamos uma pergunta: podemos desconsiderar os jogos tradicionais dos currículos escolares nos anos finais e ensino médio? Acreditamos que na presente pesquisa, reunimos elementos suficientes para discordar da atual BNCC.

4.2.4 Jogo Tradicional e Materiais

A utilização de materiais em muitas manifestações da cultura corporal é de fundamental importância para o desenvolvimento do jogo e em muitos os casos o próprio material é a concretização do jogo. Há casos em que os materiais são o objetivo do jogo ou podem ser um meio pelo qual devem atingir o objetivo do jogo. Lavega (2006) em pesquisa sobre jogos tradicionais na Catalunha constatou a porcentagem de 64% dos jogos com utilização de materiais, nesta mesma direção a pesquisa de Marin e Ribas (2013), sobre os jogos tradicionais das etnias indígena, alemã, portuguesa e italiana presentes no Rio Grande do Sul, foi analisada por Silva (2015) que constatou 97,7% dos jogos com presença de objetos.

Dada a importância de objetos para a realização de alguns jogos podemos ter algumas formas específicas de como encontrar/classificar os materiais. De acordo com sua procedência temos os materiais provindos da natureza (pedras, galhos, sementes, etc.) e os objetos produzidos pelo homem (sem a finalidade do jogo, a exemplo de litros, tábua, pneu). Por outro lado, podemos também classificar considerando a sua elaboração: materiais construídos de forma artesanal, sendo que os próprios jogadores o constrói ou é elaborado por um terceiro; ainda podemos encontrar a elaboração industrial (SILVA; RIBAS, 2016; FRANCHI; SILVA; RIBAS, 2016).

Lavega (2006) e Silva e Ribas (2016) sugerem que a característica de jogos tradicionais em que seus objetos são provenientes do entorno natural ou são produzidos de maneira artesanal promovem a sustentabilidade e compreensão dos problemas ambientais que estamos vivenciando no mundo atual. A produção de materiais contribui para a compreensão do processo de produção artesanal, imprime características subjetivas e singulares que extrapolam dos alunos no ato da criação. Assim, de acordo com Gómez (2015), as diferenças entre um objeto artesanal e um industrializado é de forma e conteúdo, pois o primeiro o protagonista é o agente da criação de sua obra e o segundo torna os jogadores, antes de serem jogadores, consumidores.

É importante destacar que não estamos sugerindo a elaboração dos materiais pelos alunos e porventura de seus familiares como um meio para suprir as necessidades de de

investimentos em educação e compra de materiais específicos e especializados para as aulas de Educação Física. O que estamos almejando com nossas análises é o entendimento da produção e de suas características como uma forma importante de apropriação dos elementos culturais. Seria muito ingênuo de nossa parte tentar resolver os graves problemas de investimento em educação atualmente em nosso país por este viés. Neste sentido, o que temos de buscar a partir do coletivo de professores, escolas, comunidades escolares e toda a população a luta pelo direito a educação pública, gratuita e de qualidade.

4.2.5 Jogo Tradicional e o Local

Consideramos, a partir de Silva e Ribas (2016), que os locais de desenvolvimento das manifestações lúdicas e de lazer podem ser considerados de duas maneiras: zona específica de jogo ou uma zona já existente. Dizer que um espaço de jogo é uma zona específica significa que o seu planejamento e objetivação são exclusivos para a prática de determinada (s) atividades, neste sentido podemos citar o jogo de bocha ou da malha, os quais geralmente são constituídos de uma cancha para suas especificidades. Por outro lado, uma zona já existente caracteriza-se como a ocupação de qualquer para o desenvolvimento, como podemos elencar o jogo do taco geralmente praticado na própria rua ou algum espaço descampado.

A especificidade que jogos da primeira categoria frequentemente está relacionada a associações/clubes e centros de tradições, com o objetivo de reunir as pessoas, em alguns casos associados, para a preservação e desenvolvimento de atividades culturais de suas próprias etnias. Podemos identificar isto na etnia alemã o Centro Cultura 25 de Julho que tem a longa data destinado a última sexta-feira do mês aos diferentes jogos germânicos (MARIN, 2013). A flexibilidade de jogos que não necessitam de um espaço específico é evidente e também provocativa ao momento que cada grupo de participantes pode reinventar os espaços de jogo.

Etxebeste et al. (2015) valorizam o sentido social que os espaços públicos passam a representar ao ser ocupado pelo jogo e seus jogadores. Evidenciamos esta situação nos trabalhos de Gómez (2015), Gómez (2009) e Moreno et al. (2013) sobre o desenvolvimento de um festival de jogos de rua na cidade de Antioquia, Colômbia. O festival chamado Jogos Recreativos Tradicionais de Rua possibilita a ampliação da compreensão de currículo, ao momento que aproxima a escola dos espaços sociais (MORENO et al. 2013). Qualquer espaço pode ser espaço jogável. Devemos buscar recursos para que possamos ter ginásios, quadra e pista de atletismo, mas também devemos olhar para os espaços não percebidos de nossas escolas. Olhar para o

exterior das escolas, onde os alunos poderão perceber-se como sujeitos sociais e compreender os espaços de lazer que têm e problematizar a precariedade e falta destes espaços.

4.3 ETNOMOTRICIDADE: RELAÇÕES ENTRE LÓGICA EXTERNA E LÓGICA INTERNA

Até o presente momento nos dedicamos a identificar as características relativas à lógica interna dos jogos tradicionais – suas estruturas de funcionamento peculiares – e as relativas à lógica externa, ou seja, os elementos contextuais – socioculturais, emocionais, relacionais, históricos – que circundam os jogos tradicionais. Deste modo, acreditamos ser necessário a interpretação que os dois conjuntos de características – lógica interna e externa – estabelecem uma permanente comunicação no seio dos grupos sociais quando da manifestação dos conhecimentos da cultura corporal.

4.3.1 Etnomotricidade: uma compreensão ancorada na pedagogia histórico-crítica

[...] o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem. (GASPARIN, 2009).

Os jogos tradicionais devem ser compreendidos, como vimos defendendo, a partir de sua interação com a realidade circundante que o eleva a patrimônio lúdico. Desta maneira vamos traçar algumas considerações sobre a constituição cultural brasileira, de modo a ser uma breve descrição para se compreender as particularidades que se entrecruzaram no desenvolvimento cultural. Assim gostaríamos de destacar que não estaremos defendendo que haja apenas o trabalho pedagógico com jogos tradicionais pertencente a etnias que constituem a cultura brasileira.

É sabido que a identidade cultural brasileira historicamente ocorreu a partir da miscigenação decorrente da imigração de diferentes países, tais como Espanha, Portugal, Itália, Alemanha e Japoneses, sem mencionar outros tantos países com menor expressão de imigrantes e mais tardia migração. A miscigenação brasileira também é constituída pelos africanos trazidos ao Brasil para serem escravizados, ou melhor, roubados/sequestrados de sua terra por colonizadores portugueses e espanhóis para servi-los em seus interesses enquanto exploradores das riquezas pertencentes ao povo originário. Este último completa a formação cultural brasileira. Os indígenas foram e têm sido ignorados perante nossa sociedade, salvo em ações que buscam assegurar alguns direitos.

Brevemente, a partir destas relações estabelecidas entre exploradores e explorados, oprimidos e opressores, escravos e senhores, que a miscigenação do povo brasileiro se constituiu. Estabeleceu-se no Brasil um choque cultural de costumes e conhecimentos de etnias de quatro diferentes continentes, as quais radicalmente diferentes, assim formando-se uma reconfiguração dos valores e a recriação de códigos e sistemas de crenças (VAINFAS, 1999). Neste esboço de um país marcado por constantes entradas de povos de diferentes países, os jogos tradicionais são um elemento cultural caracterizados pela constituição cultural brasileira, de modo a concordarmos com Parlebas que “Os jogos viajaram clandestinamente nos barcos dos missionários, dos mercadores e dos soldados. Assim, foi provocado um confronto entre os jogos dos autóctones e os jogos dos colonos” (2013, p. 15), resultando assim, na aculturação¹⁵, esta que

[...] nunca é unilateral: o colonizador impõe sua prática, mas esta é habitualmente mais ou menos modificada e adaptada pelos autóctones. O multiculturalismo produz frequentemente comportamentos, músicas e jogos que não conservam integralmente seus traços originais e que se tornam mestiçados. Ritualizações são reproduzidas, mas com modificações que estão em melhor harmonia com a região de acolhida. É assim que se enriquece um patrimônio; não existe cultura “pura”, mas culturas que se reorganizam em função das influências vindas de outras partes. No seio dessas mestiçagens mais ou menos pronunciadas, uma região propõe as orientações de predileção que ilustram as grandes tendências da cultura de pertencimento. (PARLEBAS, 2013, p. 15-16).

Neste contexto de reflexões torna-se inevitável fazermos menção ao texto de Marcel Mauss (2003) que é um dos clássicos para a compreensão da constituição cultural das técnicas corporais. Afirma o autor que uma técnica é um modo eficaz de realizar alguma tarefa, mais do que isto, a técnica também necessita ser tradicional. Desta forma, existe no ser humano a transmissão das técnicas entre as gerações. Consequente a isto, os atos humanos no decurso histórico e as necessidades humanas são modificadas para melhor atender (mais eficaz) ao objetivo proposto.

Os diferentes modos de se conceber as manifestações corporais, sendo carregadas de sentidos e significados, bem como, de formas estruturais peculiares, proporcionam o entendimento da constituição do ser humano enquanto tal, este como o próprio protagonista da história. Por uma interpretação inicial de como resolver o problema da relação existente entre a lógica externa e a lógica interna das manifestações corporais, decidimos encaminhar o estudo

¹⁵ O fenômeno da aculturação ocorrido no Brasil é mais bem definido por Bosi (1992, p.29) ao afirmar que “O colono incorpora, literalmente, os bens materiais e culturais do negro e do índio, pois lhe interessa e lhe dá sumo gosto tomar para si a força do seu braço, o corpo de suas mulheres, as suas receitas bem-sucedidas de plantar e cozer e, por extensão, os seus expedientes rústicos, logo indispensáveis, de sobrevivência. Desfrute no nível da pele e apropriação daquelas técnicas do corpo, tão bem descritas por Marcel Mauss, não instauram um regime propriamente recíproco de aculturação. O máximo que se poderia afirmar é que o colonizador tirou para si bom proveito da sua relação com o índio e o negro.”

para uma questão metodológica que aponte uma possível resolução do problema e maior consistência no processo de ensino, ou como diz Saviani (2012), o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos.

Saviani (2012) discorre intensamente sobre os métodos de ensino tradicionais e os da pedagogia nova, os quais, respectivamente, têm ênfase nos conhecimentos centrados no professor e o outro com o objetivo de centralizar as aspirações dos alunos no processo pedagógico. O autor considera ambas formas inconsistentes para que tenhamos conhecimentos metodologicamente sistematizados. Desta forma defende a utilização de métodos de ensino eficazes para solidificar a ação pedagógica dos professores. Em suas palavras,

Serão métodos que estimularão a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e graduação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. [...] Os métodos que preconizo mantêm continuamente presente a vinculação entre educação e sociedade. (SAVIANI, 2012, p.69-70).

Souza (2009) dissertou sobre um diferente modo de compreender o fenômeno esportivo, assim aproximando os pressupostos da pedagogia histórico-crítica e o ensino dos esportes. Tal mirada possibilitou o aprofundamento do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos relativos aos esportes, articulando-os à realidade social. Neste sentido, acreditamos que em nossa pesquisa os pressupostos metodológicos da pedagogia histórico-crítica são de suma importância para conseguirmos estabelecer uma relação decisiva entre a lógica interna e a lógica externa dos jogos tradicionais para a educação física escolar.

O livro *Escola e Democracia*, cuja primeira edição data de 1983, e que no presente trabalho estamos utilizando a 42ª edição (2012), última edição até o momento, contém os textos “abre alas” da pedagogia histórico-crítica. O penúltimo capítulo do referido livro busca superar algumas antíteses que surgiram das discussões ao longo do livro e assim chega a uma síntese metodológica para o processo de ensino. Tais proposições, usualmente, são chamadas de cinco passos de Saviani. De acordo com Souza (2009) é necessário compreender que estes passos não devem ser situados de maneira rígida, linear, mas sim compreendidos de modo articulado, assim obedecendo dependência entre eles nos diferentes momentos, sem ordem cronológica, podendo até mesmo acontecer simultaneamente.

O primeiro passo elencado por Saviani (2012) é a própria prática social. A prática social é o conteúdo em si. Em nosso caso os jogos tradicionais são nossos conteúdos, os quais são comuns aos professores e alunos, porém em um diferente patamar de compreensão. É claramente identificável que muitos jogos tradicionais fazem parte do cotidiano das crianças,

adultos e idosos predominantemente de pequenas cidades e zonas rurais. Porém, analisando estes jogos é notável que isto seja um conteúdo com conhecimentos comuns aos professores e aos alunos, bem como havíamos afirmado sobre a definição de prática social.

Contudo, existe uma diferença essencial para realmente compreendermos esta relação. Os alunos têm os conhecimentos da prática social de uma forma sincrética, ou seja, os alunos têm a impossibilidade de compreender por si só a articulação que existe entre experiência pedagógica e a prática social a qual participam (SAVIANI, 2012). O professor, por sua vez, detém uma síntese precária dos conteúdos. O professor consegue compreender os conteúdos de forma sintética devendo estabelecer diferentes articulações entre os conhecimentos e a prática social. A prática social do ponto de vista do professor é precária, pois não é de seu conhecimento a compreensão dos alunos no ponto inicial da prática pedagógica.

O entendimento do primeiro passo pode ser mais bem situado a partir de um jogo tradicional. Para tanto, consideramos o jogo tradicional peteca como a prática social de uma unidade de ensino, cujo objetivo é de proporcionar a apropriação do jogo de peteca de maneira a desenvolver o aprendizado do jogo, a historicidade e suas transformações.

Inicialmente o professor tem o conhecimento das diferentes petecas que possam existir, industrializadas, com materiais reciclados, com objetos brutos da própria natureza; das diferentes formas de golpear; o processo histórico de desenvolvimento. O professor, assim, tem sintetizados os conhecimentos necessários para transmissão-assimilação aos alunos. Contudo não pode saber antecipadamente qual é o ponto de partida dos alunos, não sabe identificar previamente quais alunos já experimentaram este jogo, a forma como foi jogada ou se simplesmente nunca jogaram. No lado dos alunos, a maioria pode conhecer, porém poucos vivenciaram ou então, poderá ser completamente desconhecido para alguns e outros poderão jogar habilmente. Todavia dificilmente os alunos conseguirão estabelecer as relações necessária para a compreensão deste jogo articulando a prática social à ação pedagógica.

Neste contexto Gasparin (2009) destaca a vivência cotidiana dos conteúdos, em um primeiro momento identifica-se o que os alunos já sabem através de diferentes estratégias para instigar os alunos a exporem seus conhecimentos. Após, o autor acredita que além de saber o que os alunos já sabem, torna-se necessário saber que angustias os alunos têm sobre o conteúdo, ou seja, as indagações que os alunos gostariam de solucionar (GASPARIN, 2009).

O segundo passo, o qual reforçamos a ideia de que deve estar ligado com o primeiro e até mesmo ser desenvolvido juntamente, é a problematização. A problematização é um conjunto de problemas que necessitam de respostas no âmbito da prática social em questão, tais problemas norteiam os conhecimentos a serem apropriados (SAVIANI, 2012). Segundo

Gasparin (2009, p. 33) este momento “[...] é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, através de sua ação, busque o conhecimento”. Conforme as reflexões de Souza (2009), neste momento a prática social é posta em cheque, analisada e interrogada, e ainda, caracteriza-se em colocar frente a frente os conhecimentos do senso comum, ou seja, desarticulados, superficiais, com os conhecimentos científicos escolares.

Como podemos formular um conjunto de problematizações a partir de um jogo tradicional? No caso que vimos ilustrando, temos que identificar as características principais da peteca. Deste como podemos interrogar: qual a principal ação motriz do jogo de peteca? Quais estruturas de jogos de peteca podemos observar? Que relações se pode estabelecer com os outros participantes? E com o espaço de jogo? Temos um tempo restrito para a prática? Podemos comparar o funcionamento deste jogo com algum outro? Em quais grupos sociais podemos perceber sua prática? Existe somente no Brasil ou há em outros lugares? Deve ser um material industrializado ou pode ser artesanal? Podemos construir nosso próprio material para prática? Quais os materiais podem ser utilizados para a construção?

Ao seguir no processo de transmissão-assimilação da prática social enquanto conteúdo sistematicamente articulado, o próximo passo é a instrumentalização. Esta, adverte Saviani (2012), não deve ser compreendida como ensino tecnicista, mas como a apropriação dos conhecimentos culturais necessários para a superação do pensamento sincrético dos alunos, bem como dos problemas levantados no momento anterior. O professor poderá ele mesmo conduzir esta aprendizagem, caminho direto, ou até mesmo, indicar os meios que que isto se efetive, caminho indireto. Necessária ressalva é argumentada por Souza (2009) ao afirmar que não se nega o conhecimento preexistente dos alunos. Os novos conhecimentos, cientificamente elaborados são constituídos a partir do conhecimento prévio dos alunos, assim resultando em saltos qualitativos.

Ao falarmos em ações motrizes estamos traçando o modo como o jogo se concretiza. É por essas que se pode atingir o seu objetivo. O momento da instrumentalização é onde a praxiologia motriz, através dos conhecimentos da lógica interna possuem a potência de contribuir para aprendizagem das manifestações da cultura corporal (ARAÚJO; SOUZA; RIBAS, 2014; DALLA NORA et al. 2016). Seguindo no exemplo do jogo tradicional peteca, temos a ação motriz de *rebater* como ação motriz principal do jogo. Por certo que o rebater não é específico deste jogo, pois como podemos perceber nos esportes, como por exemplo, voleibol, pádel e tênis, ou em outros jogos tradicionais como pelota basca, frescobol e taco, mas devemos considerar a especificidade do jogo para adequar a ação de rebater em um rebater do jogo de peteca.

Logo, podemos iniciar a experimentação do jogo, a qual o professor pode identificar o as dificuldades e as facilidades que os alunos estão neste primeiro momento. Poderá utilizar-se de diferentes petecas para iniciar a instigar os alunos que não existe apenas um modo de atuar no jogo de peteca. Neste início, a ser realizado em uma aula por exemplo, o professor pode solicitar que os alunos levem uma peteca sua, ou seja, que construam com ajuda dos familiares. Deste modo os alunos iniciarão a compreender o processo de trabalho artesanal e darão suas características, suas marcas próprias a este material.

Em um segundo momento, a partir da produção dos alunos teremos um novo momento de experimentação, desta vez com seus materiais. A situação provocada da utilização dos materiais construídos poderá ser realizada de forma interdisciplinar. Por exemplo, uma peteca requer um equilíbrio de sua estrutura, a qual necessita estar com um peso de sua base relativamente maior do que a parte superior. Assim princípios físicos serão apreendidos pelos alunos. As diferentes petecas possibilitarão aos alunos a experimentação de relações diferentes com as mesmas, pois certamente estarão elaboradas de modo diferente. Assim necessitarão diferentes aprendizagens e decisões motrizes para a consecução do jogo. Ao mesmo tempo o professor poderá utilizar uma estrutura com rede, afim de desenvolver um jogo de oposição, ou mesmo, o jogo em roda, marcado pela cooperação entre os alunos.

Ao considerarmos os aspectos histórico-sociais, o jogo tradicional peteca tem a nos oferecer um pouco da história indígena, a qual, inicialmente problematizada, pode ser alvo de um paralelo com estudos das questões originárias e coloniais. Por conseguinte, como a peteca chegou a outros lugares do planeta? Que tipos de petecas podemos encontrar em outros países? Que tipos de jogos? O processo de acolhimento da peteca em outras culturas é um processo de transformação, de constantes significações e ressignificações. Aspectos como a forma de confecção de petecas em outros grupos étnicos revelam a interação do grupo com o seu entorno, bem como oferecem uma maneira diferente de relacionar-se com o material. Outra característica que pode ser evidenciada são as diferentes interações motrizes que existem em grupos sociais que praticam o jogo. Ao identificarmos que em comunidades indígenas do Rio Grande do Sul o jogo de peteca é prioritariamente jogado em forma de roda (MARIN; RIBAS, 2013), ou seja, apenas com interações de cooperação, podemos apresentar algumas hipóteses em relação às características dessa sociedade. Neste mesmo sentido, petecas indígenas são construídas com suas próprias mãos (dos indígenas) a partir de sobras da produção de seus alimentos, a palha de milho, e material bruto da natureza, pedras. Ao mesmo tempo podemos identificar inúmeros tipos de petecas industrializadas, com medidas e pesos “regradados”. Neste momento, já vamos chegando ao quarto passo, a catarse. A ideia inicial de entender os passos

de maneira flexível, onde não necessariamente deve haver uma sequência do primeiro ao quinto. É essencial para compreendermos que momentos de catarse ocorrem no decorrer do processo educativo, não somente ao se chegar em um determinado ponto.

A apropriação dos instrumentos básicos incita a novos entendimentos da prática social, antes sincrética para os alunos, e agora “[...] é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu.” (SAVIANI, 2012, p. 72), ou seja, a catarse. Como destaca Souza (2009) este momento é de apropriação de novos conhecimentos acerca da prática social/conteúdo que será um novo elemento do conhecimento para a transformação social. Concomitantemente a isto, Gasparin (2009) defende que este é o tempo em que os alunos conseguem sintetizar a relação de sua prática cotidiana com o científico, ou seja, o aluno agora é capaz de organizar, articular o conteúdo em suas diversas dimensões.

O quinto e último passo é a própria prática social. Segundo Saviani (2012) este momento é o ponto de chegada a uma prática social articulada, ou seja, cheia de sínteses. Assim, os alunos, ao final da ação pedagógica, chegarão ao mesmo patamar do professor, às sínteses referentes aos conhecimentos apropriados. O professor, por sua vez, não terá mais sua síntese precária, terá seus conhecimentos cada vez mais organizados de forma orgânica em relação aos alunos (SAVIANI, 2012). Neste sentido, Saviani (2012) não reluta em concluir que a catarse é o ponto culminante pois é em seu desenrolar que se constitui a passagem da síncrese à síntese. A prática social inicial é marcada pela desigualdade de entendimento dos conteúdos e a prática social final é o ponto onde ocorre a igualdade.

Pudemos perceber que os jogos tradicionais, concebidos como conteúdos com conhecimentos próprios e que devem estar presentes nos currículos de educação física, têm um momento inicial, ou seja, são práticas sociais (re) elaboradas e (re) significadas historicamente que se encontram como conhecimentos pouco articulados para os alunos, assim encontrando-se de forma sincrética a estes. O ponto de chegada da ação pedagógica é a própria prática social, agora compreendida de maneira sintética, a qual foi possível a partir das abstrações necessárias, ou seja, ação pedagógica é mediada pela problematização, a instrumentalização e a catarse.

4.3.2 Algumas sínteses...

Os universais e o sistema de classificação de jogos e esportes estão entre as principais contribuições que Parlebas elaborou para o estudo dessas manifestações culturais. Ao considerarmos uma unidade didática que tematize os jogos tradicionais, os professores poderão

– em nosso entendimento é essencial – utilizar estes conceitos para compreender melhor o que se está ensinando e as relações com os seus objetivos. Os universais reúnem conhecimentos que possibilitam compreender as principais características dos jogos. Sendo assim, é possível nos determos no ensino de um determinado jogo e analisar quais as características mais relevantes para que o processo de ensino-aprendizagem tenha o melhor desenvolvimento possível.

Vamos exemplificar a questão posta no parágrafo anterior. As características dos universais desveladas pelo funcionamento do sistema de pontuação, os gestemas e os praxemas podem não ser relevantes para o ensino de um jogo. Esses universais podem até mesmo dificultar este processo, pois pode-se estar tentando ensinar conceitos que no início da aprendizagem não são relevantes para este momento de compreensão geral do jogo. Ao mesmo tempo que os universais citados podem não ser relevantes, a rede de comunicações motrizes e a rede de troca de papéis representam os elementos fundamentais para o jogo. Afirmamos isto por se tratar de características de interações entre os participantes, da compreensão do que os companheiros têm que realizar para atingir o seu objetivo, bem como compreender as relações com os possíveis adversários. Sendo assim, é possível afirmar que existem instrumentos de análise do jogo que são mais essenciais que outros. Isso dependerá das características do jogo.

Ao momento que a rede de comunicação motriz e as trocas de papéis são fundamentais para o ensino de jogos com cooperação e/ou oposição, são irrelevantes em situações psicomotrizes, onde prevalecem os automatismos motores. Para tanto, a rede de interação de marca ajuda-nos a situar qual a forma que os participantes devem cumprir o objetivo do jogo, cabendo ao professor estabelecer o foco do ensino-aprendizagem. Com base nas estruturas de funcionamento que os universais revelam, a avaliação aos alunos pode torna-se mais consistente.

De acordo com o decorrer do processo de ensino-aprendizagem o professor deve estar atento às diferentes situações de aula propostas aos alunos. Ou seja, identificar as dificuldades que possivelmente ocorrerão em jogos que os alunos devem perceber companheiros e adversários; em situações onde existam câmbios de papéis, assim exigindo dos alunos a utilização de ações motrizes concernentes a cada papel do jogo; a inserção de novos jogos e da ocorrência da transferência de aprendizagens. Não estamos aqui defendendo que os universais são um novo instrumento para a avaliação dos alunos, mas sim que as estruturas funcionais reveladas pelos universais auxiliam na coerência do que se está propondo no processo de ensino bem como no seu acompanhamento frente à aprendizagem dos alunos.

O estudo e a problematização de um determinado jogo tradicional situado em uma cultura pode conter traços importantes para caracterizá-la. Podemos identificar esta afirmação

no estudo de Elloumi e Parlebas (2009). Os autores identificaram e analisaram jogos tradicionais na Tunísia. De um total de 120 jogos encontrados e constataram que mais de 80% são jogos sociomotrizes e 95% são praticados apenas por homens. Na tentativa de contextualização destes resultados, os autores chegaram à hipótese de que, respectivamente, a constituição da sociedade tunisiana historicamente foi marcada por conflitos pela defesa de seus territórios, assim havendo a necessidade de elevado nível de coletividade, por outro lado as mulheres são excluídas das práticas lúdicas em decorrência da submissão à religião que impõe vários limites, bem como caracterizando-se como uma sociedade essencialmente patriarcal.

Deste estudo surgem diversas indagações que poderão ser tematizadas nas classes de educação física, como exemplo podemos elencar: que jogos são mais comuns meninas jogar e suas características? E de meninos? Existem diferenças nos jogos característicos de menina ou menino? Será que as diferenças são naturais (existem desde sempre)? Ou será que aprendemos a gostar mais um ou outro jogo? Em consequência destas questões poderão ser despertadas outras mais e assim o conhecimento dos alunos vai elaborando-se a partir de diferentes relações identificadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto de nossa sociedade capitalista que prima cada vez mais pelo individualismo, a meritocracia, vemos em conteúdos hegemônicos da educação física o reforço por essas características incitadas à sociedade. Os jogos tradicionais com suas características fundamentais de criação de relações dentro dos diferentes grupos sociais representam um conteúdo que por si só é agente de resistência no plano da cultura corporal. Como podemos evidenciar na característica de não haver uma instituição para controlar as suas regras, bem como de questões econômicas que pouco ou nada influenciam ou são influenciadas.

Buscamos com nossa pesquisa elaborar conhecimentos que consideramos necessários para a afirmação do jogo tradicional como um conteúdo de ensino da educação física escolar. Chegamos a três parâmetros para a consolidação do conteúdo em questão: os conhecimentos relacionados à lógica interna; os conhecimentos relacionados à lógica externa e; a etnomotricidade, a relação entre os conhecimentos anteriores.

O ensino de manifestações da cultura corporal é profundamente realizado através das ações motrizes necessárias e próprias de cada situação de jogo. Desta forma, a Praxiologia Motriz nos auxilia a compreender melhor a lógica interna das manifestações da cultura corporal. Os universais e o sistema de classificação de jogos e esportes possibilitam decifrar as diferentes características dos jogos tradicionais. Um dos principais conceitos que facilitam o ensino-aprendizagem é a compreensão das redes de comunicações motrizes, estas estão diretamente relacionadas ao processo de tomadas de decisões provenientes da leitura de jogo dos outros participantes, sejam companheiros ou adversários.

A transferência de aprendizagem é uma questão importante de ser considerada na prática pedagógica. Não deve ser considerada simplesmente pela comparação das ações motrizes que são semelhantes em diferentes jogos. Logo, as estruturas de funcionamento devem ser consideradas para que haja a consolidação da aprendizagem através da transferência da lógica interna de cada jogo.

Os jogos tradicionais não existem por si só, ou seja, eles são manifestados por indivíduos pertencentes a um determinado grupo social. O movimento das mudanças nas diferentes sociedades impulsiona também as mudanças na relação com que os indivíduos se relacionam com as atividades lúdicas e de lazer. Estas mudanças causam a própria regressão dos jogos tradicionais enquanto práticas dos grupos sociais, geralmente causadas pela exaltação de outras práticas da cultura corporal, principalmente os esportes de alto nível e sua fácil comercialização de produtos a ele relacionados, bem como dos usos das novas tecnologias que são criadas e

resultam na mecanização/informatização da vida social. Os jogos tradicionais tendo seu surgimento, na maioria das vezes, a partir dos próprios atos cotidianos da vida das pessoas têm em seu âmago a possibilidade de identificar as características sociais e culturais dos grupos de acolhida.

De certo que as características de lógica interna e da lógica externa possuem as relações necessárias para que os conhecimentos acerca dos jogos tradicionais sejam apropriados pelos alunos de maneira significativa. Chamamos de etnomotricidade a união da lógica interna e externa. Assim, jogos que estão arraigados profundamente em uma cultura têm evidenciados em sua própria lógica de funcionamento as características pertencentes aos seus indivíduos, da mesma forma que são adotadas as finalidades inerentes a cada cultura.

Para que se possa propor a elevação cultural dos alunos através dos jogos tradicionais, sugerimos aproximar o emaranhado de conhecimentos identificados pela praxiologia motriz, através da lógica interna, dos conhecimentos históricos, sociais, culturais, traduzindo-se como a lógica externa, e a etnomotricidade mediados pela pedagogia histórico-crítica, especificamente nos cinco passos de Saviani. Os pressupostos desta teoria educacional, juntamente com as considerações didáticas realizadas por Gasparin (2009) possibilitam que os conhecimentos escolares sejam aprofundados enquanto produtos humanos para o desenvolvimento das condições de existência da humanidade.

Gostaríamos de apontar a seguinte ressalva para assim findar nosso estudo. Refere-se a tomarmos o devido cuidado de não cometer o erro de considerar somente o conteúdo em questão, jogo tradicional, como necessário a ser ensinado na escola. Deste modo, nosso trabalho teve o intuito de fortalecer os jogos tradicionais como conteúdo da educação física escolar e não de buscar, equivocadamente, a negação de outros conteúdos e deixá-los à margem dos currículos escolares.

Certamente que esta pesquisa realizada essencialmente a partir de pressupostos teóricos de diferentes áreas do conhecimento está sujeita a novas discussões, aprofundamentos e essencialmente da utilização deste material teórico na práxis pedagógica escolar. Somente após experiências pedagógicas poderemos reformular novos conceitos que serão evidenciados, bem como de afirmações que porventura estejam equivocadas e deslocadas das diferentes realidades educacionais. Deixamos, por fim, a necessidade de realização de experiências educativas a partir deste material que nos dedicamos a elaborar para assim fortalecer a construção do conhecimento no âmbito dos jogos tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, P. A.; SOUZA, M. S.; RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: aproximações preliminares. **Motricidade**, Santa Maria da Feira, v. 10, n. 4, p. 3-16, 2014. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/2658>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- BLANCO, P. L. et al. El joc, emblema d'una cultura en Enciclopedia catalana "Jocs i Esports tradicionals". In: SOLER, J. **Tradicionari**: Enciclopèdia de la cultura popular de Catalunya. Barcelona: Enciclopèdia catalana, v. 3, 2005.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**: segunda versão. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2016.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1982.
- DALLA NORA, D. et al. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1365-1378, out./dez. de 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65268>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- DECIAN, Marluce Raquel; IVO, Andressa Aita; MARIN, Elizara Carolina. O jogo como conteúdo no currículo de cursos educação física-licenciatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path%5B%5D=31238&path%5B%5D=0>. Acesso em: 12 abr. 2015.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: http://matematicauva.org/disciplinas2/teorias_aprendizagem/Texto_03_Socio_Interacionismo.pdf. Acesso em: 4 out. 2016.

DUGAS, E. La lógica de situaciones motrices y transferencia de aprendizajes en la educación física y los deportes. In: LAGARDERA, F.; LAVEGA, Pere. (orgs.). **La ciencia de la Acción Motriz**. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 2004. p. 181-201.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Psicología del Juego**. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2003.

ELLOUMI, A.; PARLEBAS, P. Análise sociocultural dos jogos esportivos tradicionais tunisianos. **Fitness Performance Journal**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 136-145, mar./abr. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/751/75112591010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

ESPORTE ESPETACULAR. **Jogos do Mundo**. Rio de Janeiro: 2016. Disponível em: <http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2016/02/jogos-do-mundo-em-vanuatu-nativos-praticam-nagol-o-avo-do-bungee-jump.html>. Acesso em: 17 out. 2016.

ETXEBESTE, J. et al. El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. **Acción Motriz**, Las Palmas de Gran Canaria, n. 15, jul/dic. 2015. Disponível em: <http://mdc.ulpgc.es/cdm/singleitem/collection/amotriz/id/140/rec/3>. Acesso em: 29 out. 2015.

FEDERACIÓN MEXICANA DE JUEGOS Y DEPORTES AUTÓCTONOS Y TRADICIONALES. **Juegos y deportes autóctonos y tradicionales de México**. México: Trillas, 2008.

FERREIRA, Liliana Soares; RIBAS, João Francisco Magno. O trabalho dos professores como práxis pedagógica: primeiras aproximações. In: SOUZA, Maristela da Silva; RIBAS, João Francisco Magno; CALHEIROS, Vicente Cabreira. **Conhecimento em educação física: no movimento das mudanças do mundo do trabalho**. Santa Maria: Editora UFSM, 2015.

FRANCHI, Silvester. Jogos tradicionais/populares como conteúdo da cultura corpora na EF escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, nº 40, p. 168-177, 2013.

FRANCHI, Silvester. **O trabalho pedagógico de professores da Catalunha/Espanha com jogos tradicionais**. 2014. 42 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física)–Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

FRANCHI, Silvester; RIBAS, J. F. M. Prática pedagógica com jogo tradicional no periodismo. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/14940>. Acesso em: 1 ago. 2016.

FRANCHI, Silvester; SILVA, Sabrine Damian da; RIBAS, João Francisco Magno. Análise dos jogos tradicionais e seu contexto nas Olimpíadas Rurais de Jaguari/RS. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.4, dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/3923>. Acesso em: 18 jan. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

GÓMEZ, H. **Guía didáctica para el conocimiento y práctica de los juegos y competencias más tradicionales de los municipios de Antioquia y regiones de Colombia aplicados al currículo**. Medellín: L. Vieco e Hijos Ltda, 2009.

GÓMEZ, H. **Juegos recreativos tradicionales de la calle: una herramienta pedagógica**. Medellín: L. Vieco S.A.S., 2015.

HERNANDEZ MORENO, José et al. **Catálogo de los deportes y juegos motores tradicionales Canarios de adultos**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2007.

HERNANDEZ, D. Juegos y deportes tradicionales canarios: el juego del palo y el salto del pastor. Islas Canarias: Museo del Juego, [20--?].

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

LAGARDERA, Francisco; LAVEGA, Pere. **Introducción a la Praxiología motriz**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

LAVEGA, Pere. **Juegos y Deportes Populares-Tradicionales**. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.

LAVEGA, Pere; OLASO, Salvador. **1000 Juegos y deportes populares y tradicionales: la tradición jugada**. 2. ed. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2003.

LAVEGA, P. El juego y la tradición en la educación de valores. **Educació Social**, Barcelona, n.33, p. 54-72, 2006. Disponível em: <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/viewFile/165535/373786>. Acesso em: 11 nov. 2015.

LAVEGA, P. Análisis etnomotor de juegos tradicionales festivos protagonizados en Ermitas de Cataluña. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PRAXIOLOGÍA MOTRIZ. 11, 2008, Huesca. **Anais...** Huesca: Universidad de Zaragoza, 2008. Disponível em: http://praxiologiamotriz.inefc.es/?page_id=86. Acesso em: 09 nov. 2014.

LESSA, S. A centralidade ontológica do trabalho em Lukács. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, v. 52, p. 7-23, 1996.

MARIN, E. C. Lúdico: semente a fertilizar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 9, p. 186-193, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewArticle/5824>. Acesso em: 01 set. 2015.

MARIN, E. C. et al. Jogos Tradicionais no Estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada. **Revista Movimento**: Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 73-94, jul/set de 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/26564/21140>. Acesso em: 25 out. 2015.

MARIN, Elizara Carolina; RIBAS, João Francisco Magno. **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MARIN, Elizara Carolina; STEIN, Fernanda. Jogos tradicionais e manifestações coletivas: relações de conflito entre tradição e modernidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path%5B%5D=33983>. Acesso em: 5 jan. 2016.

MARX, Karl; ELGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORENO, W. et al. **Juegos recreativos tradicionales de la calle**: un caballo de troya en la cultura de la ciudad. Medellín: Funámbulos Editores, 2013.

NAVACERRADA, Ricardo. **El mundo lúdico en la literatura de Rabelais**: la obra Gargantua y el repertorio de juegos del capítulo XXII de la edición 1542. 2012. 395 f. Tese (Ciências da Atividade física e do esporte) – Universidade Politécnica de Madrid, Madrid, 2012.

PARLEBAS, P. L'éducation physique en miettes. **Education Physique et Sport**, Paris, n. 87, jul. 1967.

PARLEBAS, P. Apprentissage et transfert: plan experimental. **Education Physique et Sport**, Paris, n. 99, jul. 1968.

PARLEBAS, P. **Perspectivas para una educación física moderna**. Málaga: Junta de Andalucía, 1989.

PARLEBAS, P. Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice. Paris: Insep, 1999.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociología del deporte**. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte, 2003.

PARLEBAS, Pierre. Une rupture culturelle: des jeux traditionnels au sport. **Revue internationale de psychosociologie**, Paris, v. IX, n. 20, p.9-36, 2003. Disponível em: https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RIPS_020_0009. Acesso em: 24 jun. 2015. DOI: 10.3917/rips.020.0009.

PARLEBAS, Pierre. El destino de los juegos: herencia y filiación. In: LAGARDERA, F.; LAVEGA, Pere. (org.). **La ciencia de la Acción Motriz**. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida, 2004. p. 59-76.

PARLEBAS, P.; DUGAS, E. Le transfert d'apprentissage dans les activités physiques et sportives. **Carrefours de l'éducation**, n. 20, p. 27-43, 2005. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-2-page-27.htm>. Acesso em: 24 jun. 2015.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, Deporte y Sociedades: Léxico de Praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2012.

PARLEBAS, P. Prefácio. MARIN, Elizara Carolina; RIBAS, João Francisco Magno. **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

PARLEBAS, P. Didática e lógica interna dos jogos e esportes. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física: educação física e esportes na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PIOVANI, V. G. S.; PIRES, G. L. Jogos da cultura popular no Brasil e Uruguai: um estudo de casos na educação física escolar. **Licere**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, 2013.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz e a Didática da Educação Física. In: KUNZ, E. **Didática da Educação Física: educação física e esportes na escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

SANCHÉS GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3 n. 2, p. 11-36, dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4589/4400>. Acesso em: 25 nov. 2015.

SILVA, S. D. Jogos Tradicionais organizados no estado do Rio Grande do Sul: uma aproximação etnomotriz. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SILVA, S. D.; RIBAS, J. F. M. A lógica interna e o contexto dos jogos tradicionais indígenas organizados no estado do rio grande do sul. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.2, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/2051>. Acesso em: 07 jun. 2016.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

STAY BARCELONA APARTMENTS. **Traditions & Tendencics**. Barcelona, 2016. Disponível em: <http://staybarcelonaapartments.com/blog/traditions-tendencics/castellers-intangible-heritage-humanity/>. Acesso em: 27 dez. 2016.

STUART, David. La ideología del sacrificio entro los mayas. **Arqueología Mexicana**, México, DF, v. XI, n. 63, 2003. Disponível em: <http://arqueologiamexicana.mx/>. Acesso em: 18 out. 2016.

TEIXEIRA, Fabiane Castilho; LARA, Larissa Michelle. Brincadeiras populares em Candido Portinari: descrições de uma educativa. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 3, p. 551820, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fef&page=article&op=view&path%5B%5D=14928>. Acesso em: 31 ago. 2015. DOI: 10.5216/rpp.v15i3.14928.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Recomendación sobre la Salvaguardia de la Cultura Tradicional y Popular**, 1989. Disponível em: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13141&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

VAINFAS, Ronaldo. Colonização, miscigenação e questão racial: notas sobre equívocos e tabus da historiografia brasileira. **Revista Tempo**, v. 8, p. 03-12, 1999. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/21736577/978366007/name/RONALDO+VAINFAS+-+Colonizao,+misciginezacao+e+questao+racial..pdf>. Acesso em: 18 out. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Martins Fontes, 2003.