

Coleção

Temas em Movimento

4

JOGOS DESPORTIVOS:

formação e investigação



JUAREZ VIEIRA DO NASCIMENTO
VALMOR RAMOS
FERNANDO TAVARES

Organizadores

Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos

Prof. Dr. Alcides José Scaglia¹
Prof. Ms. Riller Silva Reverdito¹
Prof^a. Dr^a. Larissa Galatti²

133

As novas tendências em pedagogia do esporte: desafios e indicadores metodológicos para o ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos

As investigações em pedagogia do esporte, sobretudo no que tange à metodologia para o ensino dos jogos esportivos coletivos,

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

² Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

tem avançado no sentido da valorização do jogo em sua totalidade, fundamentando o processo de ensino e aprendizagem orientado pelo princípio e pelo processo organizacional da lógica do jogo, materializada na dimensão estratégico-tática (BAYER, 1994; GARGANTA, 1995; ARAÚJO, 2003; GALATTI, 2006; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; COSTA et al., 2010; CAZARIN et al., 2011; SCAGLIA; REVERDITO, 2011; SCAGLIA et al., 2011; FRADUA et al., 2012), subordinando a lógica didática às categorias de problemas do jogo.

Muitos destes estudos acerca dos jogos esportivos coletivos, na ótica da ciência contemporânea, primam pelo processo organizacional do jogo, a partir de pressupostos das teorias ecológico-sistêmicas e da complexidade (GIBSON, 1979; BATESON, 1986; 2006; GRÉHAIGNE; BOUTHIER; DAVID, 1997; GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; ARAÚJO; DAVIDS; SERPA, 2005; ARAÚJO, 2006; ARAÚJO; DAVIDS; HRISTOVSKI, 2006).

As teorias ecológico-sistêmicas consistem em uma concepção de enfoque sobre os elementos constituintes na totalidade do fenômeno observado (DURAND, 1979; GIBSON, 1979; BERTALANFFY, 2008; BOHN, 2007; BRONFENBRENNER, 2004; MORIN, 2006), na dimensão da epistemologia, da teoria e prática.

Considerando a percepção dos jogos esportivos coletivos no escopo das teorias ecológico-sistêmicas como um paradigma emergente (KUHN, 2003; SANTOS, 2004), os mesmos passam a ser percebidos como totalidades integradas, detentores de propriedades essenciais que emanam das relações entre suas partes (unidades complexas),

valorizando sua natureza essencialmente complexa, dinâmica e não linear – um sistema adaptativo de caráter acontecimental com múltiplas conexões e com a capacidade de autorregulações constantes (REVERDITO; SCAGLIA, 2007; DAVIDS; ARAÚJO, 2010; TRAVASSOS et al., 2012; VILAR et al., 2012; MENEZES, 2012).

A compreensão do fenômeno jogo, a partir da perspectiva ecológico-sistêmica e da teoria da complexidade, tem questionado os métodos mais tradicionais no ensino dos jogos esportivos coletivos e vem avançando em sinalizar novas tendências de ensino na pedagogia do esporte (ARAÚJO, 2003; PASSOS; BATALAU; GONÇALVES, 2006; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; SCAGLIA, 2011), em que o jogo é um nicho ecológico detentor de propriedades específicas que emanam do conflito de objetivos inerentes à sua lógica, pautada em cooperação, oposição e finalização.

O caráter relacional que decorre do conflito de objetivos no plano das referências estruturais e funcionais (BAYER, 1994; DAOLIO, 2002) determina ao jogo uma lógica inexorável (FREIRE, 2002), a qual pertence somente a ele, assumindo suas características irreduzíveis. Assim, habitado por antagonismos, em meio à ordem, desordem, organização e interação (SCAGLIA, 2005; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; REVERDITO; SCAGLIA, 2009), o jogo é um sistema complexo, o qual exige dos jogadores competência para reconhecer sua lógica (saber tático-estratégico). Ou seja, é preciso proporcionar ao jogador oportunidade de conviver e reconhecer os princípios do jogo, a fim de, intencionalmente, conceber solução, a qual é determinada pela circunstância da ação.

princípio
do jogo

Como principais aspectos que orientam as novas tendências no ensino dos jogos esportivos coletivos, as quais se orientam pela valorização do jogo e suas circunstâncias no processo, observa-se a preocupação em ensinar para além do saber 'como fazer', contrariando abordagens que isolem as situações de treino em tarefas a serem repetidas. As novas tendências valorizam abordagens pedagógicas que estimulam as 'razões do fazer' (tática) a partir de situações-problema, modelando e direcionando o não menos importante 'modo de fazer' (técnica), como adverte Garganta (1995), entre outros (PAES, 2001; DAOLIO, 2002; SCAGLIA, 2011).

Contudo, queremos novamente destacar o quanto as novas tendências no ensino dos jogos esportivos coletivos têm valorizado o jogo como importante fonte de estudos em aplicações metodológicas (GARGANTA, 1995; GRIFFIN, et al., 1997; GRECO; BENDA, 1998; PAES, 2001; KRÖGER; ROTH, 2002; FREIRE, 2003; FREIRE; SCAGLIA, 2003; FREIRE; LISBOA, 2005; PÉREZ MORALES; GRECO, 2007; REVERDITO; SCAGLIA, 2007; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; REVERDITO; SCAGLIA, 2009; SADI, 2010; CAZARIN et al., 2011; SCAGLIA, 2011).

Como forma de observar o papel do jogo como importante facilitador de aprendizagem para os jogos esportivos coletivos, Reverdito, Scaglia e Paes (2009), em artigo sobre algumas das principais abordagens em pedagogia do esporte, perceberam que o jogo aparece como principal indicador didático-metodológico. Observou-se que, mesmo sob diferentes desígnios (jogos condicionados, jogos funcionais, jogos situacionais, jogo possível e jogo-trabalho), as principais correntes inovadoras em pedagogia do esporte fortalecem o jogo como referência metodológica para o ensino do esporte coletivo.

Corroboram Garganta (1995; 2006), Graça e Mesquita (2009), Mesquita, Pereira e Graça (2009) e Menezes (2012), destacando que o processo de ensino e aprendizagem deverá privilegiar a resolução de problemas semelhantes ao jogo (estruturais e funcionais), a tipologia de jogos, a exploração de interferência contextual e as situações-problemas.

Todavia, seja no plano dos projetos de currículos de formação ou no estabelecimento de critérios para a tipologia de tarefas, sempre que se pretende um processo sistematizado e orientado no ensino do esporte não basta deixar jogar ou aplicar qualquer tipologia de jogos. É preciso saber o que se quer ensinar, logo é preciso saber como e quando ensinar, bem como a partir de como se aprende.

As novas tendências em pedagogia do esporte atribuem ao jogo o protagonismo no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos, quer seja o ensino isolado de uma modalidade, como propõe Scaglia (2011) acerca do futebol, ou agrupado, como uma escola de esporte, sugerido nas coletâneas de Graça e Oliveira (1995) e Kröger e Roth (2002). Porém, o tratamento pedagógico dado ao jogo nas diferentes abordagens ou modelos de ensino tem se limitado, na maioria das vezes, apenas à dimensão dos referenciais estruturais e funcionais (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009), por conseguinte desconsideram o ambiente de jogo (fenômeno jogo).

Nesse caso, estamos assumindo que o ambiente de jogo transcende aos referenciais estruturais e funcionais dos jogos esportivos coletivos. Também, conforme Leonardo, Scaglia e Reverdito (2009), os jogos esportivos coletivos, em sua gênese (ontologia), são uma manifestação de jogo. Assim, tão logo seja no plano do conteúdo ou da metodologia, é

preciso partir da premissa que o ambiente de aprendizagem dos jogos esportivos coletivos é um ambiente de jogo.

Dessa forma, considerando a natureza essencialmente complexa dos jogos esportivos coletivos e do ambiente de aprendizagem como ambiente de jogo, nos deparamos com os desafios que cercam atualmente o processo de ensino e aprendizagem orientado pelas novas tendências em pedagogia do esporte (REVERDITO; SCAGLIA, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Sendo um tema recente no plano do estudo e da intervenção, irá exigir reorientação do equipamento intelectual, na dimensão da epistemologia, da teoria e prática, agora com enfoque sobre os elementos e constituintes na totalidade do fenômeno, em que coabitam complementaridades e antagonismos.

Partimos, portanto, da lógica que jogo é jogo (coisa em si), e, assim como se quer jogar, se deverá ensinar. Corroborando Garganta (1999), se as atividades/problemas propostos não reproduzirem as categorias de problemas que o jogo levanta, se poderá ter ido ao treino/aula, mas não se treinou/aprendeu; se poderá ter realizado as tarefas de jogo, mas não ter se entregue ao jogo jogante.

Sendo os jogos esportivos coletivos, em sua ontologia, jogo (coisa em si), entendemos o jogo como o motivo para ação (ato de jogar). Uma ação intencional que visa à superação e gera um ambiente propício ao florescimento da inteligência humana (SCHILLER, 1995; ECO, 1989; FREIRE, 2002). Assim, na congruência do estado de jogo (jogando plenamente) com os objetivos pedagógicos (ambiente de aprendizagem como ambiente de jogo), emerge o motivo para a ação: ensinar e aprender jogos esportivos coletivos.

Destarte, nesse capítulo, partindo dos referenciais advindos das novas tendências em pedagogia do esporte,

objetivamos refletir sobre os desafios do ensino e da aprendizagem, mais precisamente sobre o ambiente de jogo, o qual terá, na confluência com o ambiente de aprendizagem, os pressupostos para o desenvolvimento do processo de ensino dos jogos esportivos coletivos, orientado pela natureza do jogo (ato de jogar). Porém, para tanto, precisamos tecer considerações sobre o que estamos denominando jogo, ambiente de jogo e, para além da tessitura dos fios, de ambiente de aprendizagem.

O ato de jogar e o ambiente de jogo: gênese dos jogos esportivos coletivos

Ao se observar o contexto dos jogos esportivos coletivos – sua gênese –, percebemos que possui, em sua natureza, o sentido literal e dinâmico do jogar (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Por conseguinte, nos remetemos a um ambiente de jogo. Ou seja, aquele que jogando não cumpre apenas um papel formal do jogo como atividade (ataque e defesa), mas realiza uma experiência de estado de jogo – jogar plenamente, engendrando formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente, em uma dimensão de tempo histórico, evidenciando um caráter paradoxal de entrega e inutilidade aparente (SCAGLIA, 2005; REVERDITO, 2011).

Nossa discussão acerca de ambiente de jogo passa, primeiro, por confirmar e corroborar aquilo que é consensual acerca das qualidades formais do jogo. Assim o jogo é conhecido pelas características de uma atividade livre, delimitada, regulamentada, incerta, improdutiva e fictícia (CHATEAU, 1987; MARCELLINO, 1989; EIGEN;

WINKLER, 1989; CAILLOIS, 1988, 1990; FREIRE, 2002; HUIZINGA, 1999; BROUGÈRE, 1998; RETONDAR, 2007; GADAMER, 2002; 2007):

- É uma atividade livre, pois o jogador detém a liberdade para dizer quando quer jogar e joga, assim como quando não quer mais jogar e então decide parar e não aceita coação exterior ao próprio jogo. O jogador entra no mundo do jogo para entregar-se à sua tarefa enquanto jogo, a fim de se realizar como êxito (ALVES, 1987; MARCELLINO, 1989; FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005; HUIZINGA, 1999; GADAMER, 2007). Isto evidencia a voluntariedade do jogo, o se entregar por vontade própria, ou seja, por vontade de potência, valendo-nos de um conceito cunhado por Nietzsche (2008), adquirindo e aperfeiçoando sua força interior de transcendência (RETONDAR, 2007).
- É delimitado por um espaço e tempo autêntico ou próprio. De ocupação diferente do restante da existência da vida corrente, na qual espaço e tempo são delimitados (CAILLOIS, 1990), é regido por convenções especiais e os atos só têm sentido de acordo com elas (HUIZINGA, 1999). No entanto, a realidade é apenas sobrepujada, não é eliminada. O jogador joga com elementos da vida corrente dentro de uma estrutura fechada em si mesma, ou seja, o jogador sabe que jogo é jogo e por isso joga.
- O jogo só pode ser jogado com possibilidades sérias (CHATEAU, 1987; GADAMER, 2007). O jogo é sempre risco! (FREIRE, 2002). Se o jogador não adentrar ao jogo de forma séria é considerado um desmancha-prazeres ou 'batoteiro' (EIGEN;

WINKLER, 1989; HUIZINGA, 1999; SCAGLIA, 2005), ou quando a euforia é demasiada, sempre ameaça acabar com o jogo. "O jogo, cuja finalidade não é 'séria', comporta a sua própria seriedade no respeito às regras, na aplicação, na concentração e na estratégia" (MORIN, 2005, p. 130). O jogo não tem sentido senão enquanto jogo e para ser jogo constitui-se carregado de regras. As regras são precisas, arbitrárias, nem sempre explícitas, porém irrecusáveis e têm de ser aceitas como tal. Se elas não forem completamente admitidas, o jogo é destruído ou modificado, para que então tenha sentido de jogo novamente. Portanto, para participar do jogo, o jogador terá de se submeter às regras vigentes (EIGEN; WINKLER, 1989; CAILLOIS, 1990). A seriedade própria do jogo chega ao ponto de as regras parecerem sagradas, "que se respeitam apenas pelo fato de serem regras" (CAILLOIS, 1988, p. 156).

- A incerteza acerca do resultado deve permanecer até o fim. Segundo Gadamer (2007), é justamente o risco do incerto, fruto da liberdade de decisão do jogador, que torna o jogo atrativo. Igualmente, a liberdade, provoca no jogador a necessidade de inventar (CAILLOIS, 1990). Segundo Huizinga (1999), a tensão e a incerteza e a presença do acaso, evidenciando o movimento do jogar (HUIZINGA, 1999).
- Improdutividade, tendo em vista que não gera nada exterior aos seus próprios êxitos, é colocado em movimento pelo espírito lúdico – liberdade de expressão (HUIZINGA, 1999), na busca pelo imaterial; pelo realizar-se.

- O jogo é fictício ou 'faz-de-conta', percorre um mundo que é uma realidade outra, diferente da vida corrente. Contudo, o fictício está carregado de elementos da vida corrente, de modo a não deixar que o jogador se esqueça de que está apenas jogando (BROUGÈRE, 1998; ALVES, 1987; KISHIMOTO, 1998). Nesse caso, acontece apenas que a vida real é suspensa para dar lugar ao mundo do jogo nela ancorado, descaracterizando uma fuga alienada, e reforçando a propositura de Caillois (1990), ao sugerir uma sociologia a partir do jogo.

Observando a natureza formal do jogo, é possível afirmar que os esportes coletivos em geral são, na gênese, manifestações de jogo. Essa afirmação fica ainda mais evidente quando o observamos aquilo em que o jogo satisfaz ao jogador (CAILLOIS, 1988; 1990).

Naquilo que satisfaz ao jogador, Caillois (1990), destacando princípios chamados por ele como originais (características predominantes), sistematiza o jogo em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulacro) e *ilinx* (vertigem). No *agôn*, ocorre o predomínio da competição (do desafio). São atividades que estão baseadas na qualidade (excelência) e sobre elementos de valor (esforço, vontade de vencer, mérito), predominando situações em que são criadas artificialmente igualdade de oportunidade e valorização incontestável ao triunfo do vencedor. Na *alea*, a decisão não depende do jogador, mas da sorte ou do azar. O jogar é uma entrega ao destino, tendo, por consequência, a graça absoluta ou a desgraça total. O jogador é inteiramente passivo. Não faz uso de suas habilidades, inteligência ou qualidades para enfrentar o

destino. O interesse do jogo está na arbitrariedade do acaso (arriscar, expectativa, aceitar a imposição da sorte, imprevisibilidade). No *mimicry*, predomina a ilusão. Criação de um mundo para a encarnação de um personagem ilusório – fazer um personagem, ou seja, ambiente para representação. O interesse no jogo é a dissimulação da realidade e a simulação de outra realidade nela presente de modo a trabalhar, jogando, para satisfazer os seus desejos. Por fim, no *ilinx*, prevalece a busca da vertigem, do desequilíbrio. Consiste na experiência de um instante de instabilidade provocada, capaz de levar o jogador a um estado de transe ou espasmo. O interesse do jogo reside na busca momentânea do distúrbio – instabilidade (CAILLOIS, 1990; REVERDITO, 2011).

Nos jogos esportivos coletivos, sendo estes fenômenos criados culturalmente, fundamentados no princípio da forma de disputa igual (regulamento), ocorre o predomínio do *agôn* (competição). O êxito do jogo está baseado na valorização da excelência; jogar é agir, reivindicando responsabilidade individual do jogador sobre o êxito do jogo (CAILLOIS, 1990). Desde o jogo na sua forma mais elementar, o resultado do jogo está orientado para o esforço, na vontade de vencer e na valorização por mérito – colocar-se em ação frente aos desafios oferecidos pelo jogo, contudo sempre respeitando suas regras, pois quem joga jura respeito às regras (BROUGÈRE 1998; HUIZINGA, 1999; RETONDAR, 2007).

Entretanto, os jogos esportivos coletivos não estão fechados na categoria *agôn*. Caillois (1990) cunha o termo 'predomínio' para destacar o caráter relacional entre as categorias, em que é possível observar elementos característicos de categorias diferentes se relacionando, na

forma de conjunções criadoras e conjunções devastadoras³. A relação entre as conjunções acontece apontando uma simetria e, ao mesmo tempo, atitudes opostas entre as categorias. Porém, essas conjunções não são isoladas, nem mesmo se negam, mas a atração e o afastamento entre elas são fundamentais para sustentar qualquer jogo.

Dentre as conjunções criadoras, nos jogos esportivos coletivos ocorre predomínio da conjunção entre *agôn* e *alea*. Aparecem a vontade própria (voluntariedade) em submeter-se às regulamentações dos jogos e situações que apresentam obstáculos pela simples satisfação de entrega. Segundo Caillois (1990, p. 97), “as combinações da *alea* e do *agôn* são um jogo franco da vontade de partir da satisfação experimentada ao vencer uma dificuldade arbitrariamente concebida e voluntariamente aceita”. Todavia, existem limites nessa conjunção.

Nos jogos esportivos coletivos, o jogador não pode ser passivo (*alea*) – não pode confiar ao destino o resultado do jogo. É preciso agir. O jogador precisa oferecer todos os recursos disponíveis (competências e habilidades), de acordo com aquilo que é permitido pelo regulamento, para alcançar o objetivo inerente à lógica do jogo – agir para se obter êxito. Todavia, do mesmo modo o jogar exige uma entrega do jogador ao destino, alimentando o caráter imprevisível – se submeter ao acaso, pois o resultado emana do conflito de objetivos. Ou seja, o jogador sabe que está

³ Dentre as seis conjunções possíveis entre as categorias, Caillois (1990) diz existir duas grandes conjunções verdadeiramente criadoras: *agôn* e a *alea* – acontece a conjunção entre a rivalidade regulamentada e a sorte (entrega ao destino); *mimicry* e a *ilinx* – conjunção entre a simulação e a vertigem. As outras possíveis combinações assumem uma aliança passiva e danosa, podendo acabar com o ambiente de jogo.

entregue à arbitrariedade do destino, mas em uma situação de igualdade, entre o saber do jogador e as forças do acaso (sorte). O resultado do jogo não é determinado nem pela sorte nem, tão pouco, somente pelos saberes do jogador, mas pela simbiose estabelecida entre as duas forças na circunstância do jogo.

O predomínio da conjunção entre *mimicry* e a *ilinx*, leva ao fim dos jogos esportivos coletivos. Os jogos esportivos coletivos não aceitam a simulação (entendida como desrespeito às regras, segundo Caillois, 1990), assim como a vertigem. A simulação, observando o regulamento do jogo, com a finalidade de se obter algum tipo de vantagem é punida, por exemplo, no futebol o jogador tentando enganar o árbitro dizendo que não colocou a mão na bola. Já a vertigem, ultrapassando o estado de êxtase, faz com que o jogador deixe de jogar, pois extrapolou um dos pólos limitadores do ato de jogar (o outro é a frivolidade), definido por Huizinga (1999).

A conjunção entre essas categorias, *mimicry* e a *ilinx*, leva à perturbação do jogo, pois consiste em uma evasão da condição de vida, não reconhecendo regulamento, com o jogador entregue a uma fantasia transbordante em um mundo desordenado, sem o devido controle emocional. De outro modo, paradoxalmente, a relação dessas categorias com o *agôn* e *alea* são fundamentais para sustentar os jogos esportivos coletivos.

Naquilo que os jogos esportivos coletivos satisfazem aos jogadores, pressupõe aceitar evasão da vida corrente. Porém, essa evasão é regulada pelas condições exigidas pela natureza do *agôn* e *alea*. Ou seja, é preciso agir para se obter êxito dentro das possibilidades legais, alimentado pelo caráter imprevisível inexorável ao jogo.

Essa situação fica evidente ao observar a criança jogando na rua. Ainda que ela esteja jogando sozinha, ela cria no mundo fictício o jogo, por exemplo, de futebol, mais próximo do desejado (*mimicry*). Na realidade da vida corrente ela não consegue jogar com o craque do seu time, mas no mundo do jogo não é só possível jogar com ele, como jogar igual a ele, inclusive com o estádio lotado.

No entanto, ainda que fique evidente o predomínio das características de *mimicry* e *ilinx* de uma criança que se imagina jogando em um estádio lotado, na representação de jogo encontramos as características do *agôn* e *alea*. Ou seja, a manipulação da vida corrente oferece as condições para que o jogador então possa agir a fim de obter êxito no jogo, consubstanciando a metáfora criada por Freire (2002), do embate do Ser do jogo com o Senhor do Jogo, no mundo do jogo.

Dando continuidade ao exemplo, na estrutura formal de qualquer jogo esportivo, também fica evidente na relação do jogador e o espetáculo. O jogador se veste da sensação de arrebatamento provocada pelo sentimento de auto-representação e representação, a qual reforça a necessidade de jogar cada vez melhor para conseguir a vitória e se satisfazer, reforçada pelo sentimento de representação de uma equipe - representativa, por exemplo, como adverte Caillois (1990).

Logo, reforçada a necessidade de jogar melhor, a vertigem aparece como resultado das ações que emanam na circunstância do jogo. O *ilinx* (vertigem) sozinho acaba com o jogo. Somente é aceito nos jogos esportivos coletivos quando, tomado pela sensação de arrebatamento, por exemplo, ao comemorar um gol, um drible desconcertante ou ao entrar em um estádio lotado, levando o jogador

a um estado de transe ou êxtase. Nesse caso, a vertigem alimenta um estado momentâneo de instabilidade (desequilíbrio) – a qual precisa ser regulada ou canalizada para momentos específicos do jogo.

A aliança *mimicry* e *ilinx*, a qual sugere na interação uma renúncia da consciência, com a componente *agôn* e *alea*, é fundamental para sustentar o estado de jogo. Em estado de jogo, evidenciando a predominância da subjetividade em detrimento da objetividade (SCAGLIA, 2005), o jogador vive um tempo histórico diferente da vida corrente. Em estado de jogo o jogador pode passar horas entregue ao jogo (no seu esforço máximo de intensidade de concentração possível), sem que venha perceber de imediato o cansaço, na expectativa de um resultado final.

Mas além das qualidades formais e naquilo que satisfaz ao jogador, ao falar em ambiente de jogo, devemos observar suas propriedades reguladoras, destacadas nas obras clássicas de Huizinga (1999) e Caillois (1990). Em pólos antagônicos, na dimensão do comportamento do jogador, Huizinga (1999) destaca a frivolidade e o êxtase e Caillois (1990), sobre a maneira de jogar, em *paidia* e o *ludus*.

Na perspectiva do comportamento (observação do sujeito no jogo), segundo Huizinga (1999) os pólos evidenciam o desmancha-prazeres, que extrapola a frivolidade e, também, aquele jogador que não tem controle emocional, excedendo o êxtase. *Huizinga: frivolidade x êxtase*

O ato de jogar, sendo uma ação intencional, deverá respeitar os parâmetros do ambiente de jogo, ou seja, os pólos da frivolidade e do êxtase. Caso o contrário, deixa de ser jogo (REVERDITO, 2011). No equilíbrio entre a frivolidade e o êxtase, o desejo de ao jogo se entregar (CAILLOIS, 1990; SCHILLER, 1995) irá garantir o ambiente de jogo – estado de jogo (jogar plenamente).

frivolidade — *êxtase*
 ↓
ambiente - jogo
estado de jogo

Já a maneira de jogar (reguladora da forma do jogo) é apresentada de forma transversal as categoriais de jogos propostas por Caillois (1990), escalonadas em uma progressão análoga e hierarquizada. O pólo paidia (ou turbulência) consiste em instinto na forma de impulso para o jogo, com prevalência dos princípios de diversão, improviso, agitação imediata, excessiva – liberdade, marcada por impulso para dificuldades gratuitas e necessidade de agitação. Trata-se da forma mais básica e/ou primária da manifestação de jogo.

O ludus (ou regras) consiste em absorver ou disciplinar a paidia, prevalecendo a subordinação às regras e convenções – intenção civilizadora, marcada por valores morais e intelectuais (CAILLOIS, 1990). Nesse caso, o jogo existe na sua forma mais organizada e complexa.

Em uma dimensão de verticalidade em relação à classificação dos jogos proposta por Caillois (1990), a paidia é decrescente e o ludus crescente. Porém, isso não significa que a paidia é eliminada em relação ao ludus. É justamente a permanência da paidia que garante a liberdade primeira (repouso, distração, fantasia), origem e a existência do jogo na forma mais complexa e organizada.

Para melhor entendimento, podemos ilustrar dizendo que os primeiros jogos/brincadeiras com bola nos pés, por exemplo, ocorre predomínio da maneira de jogar no pólo da paidia (turbulência). Esses jogos são aqueles em que a criança chuta a bola para longe, apenas para ter o prazer de recuperá-la novamente o mais rápido possível. Também nos jogos do tipo 'driblinho', em que todos jogam contra todos e que o objetivo é permanecer o maior tempo possível com a bola, protegendo-a de todos os demais colegas. A maneira de jogar ludus (ou regras) fica evidenciada

na forma mais complexa do jogo de futebol, predominando um caráter formal ou organizado, o qual pode ir de um jogo oficial aos jogos do final de semana entre amigos.

Na perspectiva do jogo, segundo Caillois (1989, 1990), é possível estear que os esportes coletivos só se sustentam por se tratar de manifestações de jogo, logo satisfazem o jogador nas suas diversas maneiras, a qual pode ir dos jogos com regras mais flexíveis (jogos/brincadeiras), não se confundindo com mais simples e menos complexos, à sua forma mais rígida, com regras institucionalizadas (jogos/esportes). Se assim não for, podemos até observar alguém no jogo, mas poderá não estar jogando. E não estando em jogo, torna-se uma tarefa estafante, com predomínio da objetividade sobre a subjetividade – deixa de ser jogo em sua essência, pois o ambiente de jogo se dissolveu, transforma-se em tarefa, atividade do mundo real, tendendo ao óbvio e previsível.

Nessa perspectiva, considerando o objetivo de proporcionar a aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, o qual só existe enquanto jogo no seu sentido mais amplo, o professor/técnico irá criar condições favoráveis e facilitadoras para aprendizagens significativas (SCAGLIA, 2003). Orientado por objetivos previamente definidos, aprendizagem significativa consiste na congruência do ambiente de aprendizagem (objetivos, conteúdos, procedimentos pedagógicos, avaliação etc.) com o ambiente de jogo (natureza da atividade, naquilo que satisfaz ao jogador e suas propriedades reguladoras) na medida em que absorve inteiramente o jogador, exigindo nada menos que entrega de corpo inteiro.

Visando complementar ainda as preocupações que técnicos/professores devem ater-se ao utilizar-se do jogo

aprendizagem jogos esportivos coletivos → jogo no sentido mais amplo

como metodologia de ensino, ancorado nos estudos de Huizinga, Caillois, Brougère, entre outros, Scaglia (2003, 2011) afirma que é o ambiente (contexto) que determinará o que é jogo e não jogo. Logo, há que se levar em consideração o ambiente de jogo a partir da representação feita pelo sujeito que joga. Mesmo que uma atividade aplicada tenha todas as características de um jogo, caso ela não esteja adequada ao contexto, ela não se caracterizará como jogo, pois não será capaz de criar a adesão dos jogadores à sua prática.

O ambiente de aprendizagem e ambiente de jogo no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos

150

A partir de uma concepção ecológico-sistêmica, defendemos que é preciso pensar o processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos partindo de sua gênese/ontologia enquanto ato de jogar (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). É justamente na circunstância do jogo, seu ambiente, que o jogador irá mobilizar os seus atributos pessoais (competências e habilidades). Essa condição não se trata de uma ação coercitiva determinada extrinsecamente, mas determinada pela necessidade de manter o ambiente de jogo e de cumprir a lógica do jogo (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; REVERDITO, 2011).

Assim, estando o ato de jogar envolto por um sistema complexo, nos remetemos à necessidade de se criar condições para o estabelecimento do ambiente de jogo, que faça o jogador entrar no mundo do jogo – estar em estado de jogo (FREIRE, 2002, 2003; SCAGLIA, 2005; REVERDITO,

SCAGLIA, 2009; REVERDITO, 2011). Logo, concebemos um processo em que sua metodologia valorize a natureza do jogo, sendo este justamente a estrutura para ação, pertinentemente advertida por Bateson (2006).

Ao fazer referência à estrutura para a ação (BATESON, 2006; REVERDITO, 2011), nos remetemos a um conjunto de propriedades com interações particulares que engendram o ato de jogar (caráter relacional), as quais emergem da inter-relação e interdependência entre a condição humana (atributos da pessoa) e os fatores ambientais (contexto) em uma dimensão temporal (tempo histórico), imbricadas na congruência de um impulso lúdico (CAILLOIS, 1990; SCHILLER, 1995) com uma matriz abstrata (ECO, 1989), envolta por um sistema complexo de símbolos e significados de um ser que joga e ao mesmo tempo é jogador (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005).

A partir do jogo como uma estrutura para ação, na medida em que o mesmo satisfaz ao jogador, dar-se-á o motivo para a realização da ação (ato de jogar), ou seja, jogar o jogo – aprender a jogá-lo melhor. Então o jogador da forma ao jogo utilizando todos os recursos (competências e habilidades) que dispõe para jogar com alta intensidade de concentração, buscando o êxito na ação.

Nesse caso, pelo fato do jogo estar baseado na valorização da excelência e responsabilidade sobre o êxito (naquilo que satisfaz ao jogador) na conjunção entre *agôn* e *alea*, os jogadores irão mobilizar os recursos que dispõe para jogar cada vez melhor. Ou seja, a circunstância do jogo irá exigir dos jogadores nada menos que entrega de corpo inteiro, absorvendo-os inteiramente. Deixam de ser meros participantes do jogo. Cada jogador torna-se o Ser do Jogo no embate metafórtico, como diria Freire (2002)

151

e Scaglia (2005) inspirados em Gadamer (2002; 2007), com o Senhor do Jogo pelo domínio do Mundo do Jogo.

Por conseguinte, a congruência da natureza do jogo, ambiente de jogo, com a busca por encontrar as respostas do jogo ao elucidar a manifestação de sua lógica, vislumbramos o aprender, ou seja, o aprender é uma demanda que emerge da circunstância do jogo. A demanda consiste na necessidade de agir para jogar melhor. Se quiser jogar melhor, é preciso agir. É preciso, ao aceitar o desafio imposto pelo jogo, buscar decifrá-lo, pois no jogo a situação é similar ao que escreveu Leandro Konder (2002, p. 12), ao ressignificar o enigma da esfinge: “Decifra-me, enquanto te devoro”.

Na medida em que as características do jogo são acentuadas, garantindo um ambiente de jogo, temos a existência de uma intenção ao nível da ação. Nesse caso, não estamos nos referindo a uma conceituação acerca da intencionalidade, como diz Piaget (1978), mas da aceitação pelos jogadores do desejo de ao jogo se entregar (REVERDITO, 2011). Nessa perspectiva, quanto mais as atividades propostas pelo professor/técnico se aproximarem da natureza do jogo, mais efetivamente o jogador estará agindo para pelo jogo se superar.

Contudo, o jogo para ser utilizado dentro de um processo de aprendizagem em jogos esportivos coletivos, deve fugir à ideia da mera recompensa externa posterior à repetição de elementos do jogo – o fazer técnico, ao agir tático e suas regras. Nem tão pouco, estamos afirmando que o processo de ensino deverá ser pautado apenas na satisfação do jogador – jogar por jogar – e, muito menos na falácia da pedagogia lúdica, hedonista e alienante, que retira do jogador a necessidade do trabalho, transforman-

do o jogo em jogo-haxixe, como oportunamente critica Celestian Freinet (1998). O jogo aplicado, então, deve estar associado ao planejamento de ensino e a um objetivo pedagógico, caracterizando, assim, o que denominamos um ambiente de aprendizagem significativo (aprendizado).

Assim, uma metodologia pautada no ambiente de jogo (natureza do jogo e naquilo que satisfaz ao jogador) no ensino dos jogos esportivos coletivos, pressupõe a existência de **representação** para os personagens do jogo; que valorize a **imprevisibilidade** inerente da natureza do jogo; promova **desequilíbrios**, levando a necessidade de novas aprendizagens; seja desafiante (**desafios**), valorizando a participação ativa na busca por soluções de problemas (Figura 1).

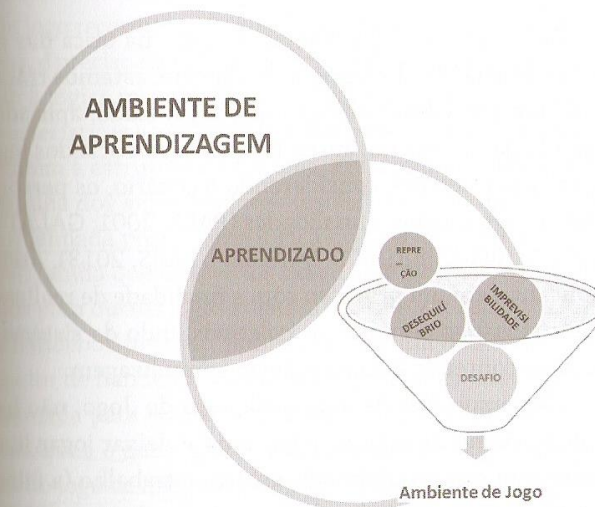


Figura 1: Pressupostos metodológicos do ambiente de jogo no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos

Deve-se, dessa forma, ser organizada uma periodização (planejamento) de ensino, cujos jogos venham a apresentar e engendrar a emergência de conteúdos associados aos objetivos de ensino, propiciando, por meio de sua metodologia, o imbricar do ambiente de jogo com o ambiente de aprendizagem, desvelando o 'estado de jogo', sustentando o engajamento do jogador no jogo ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos.

A pedagogia do jogo: da lógica do jogo às competências essenciais no ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos

154

Ao propor uma 'pedagogia do jogo' na ótica das novas tendências em Pedagogia do Esporte, estamos tratando de um processo sistematizado, organizado, aplicado e avaliado para o ensino, aprendizagem a vivência dos jogos esportivos coletivos, considerando o cenário, os personagens, os significados e finalidades (PAES, 2001; GALATTI, 2006, 2010; REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2013). Assim, implicando em um processo com a finalidade de realizar o ensino dos jogos esportivos coletivos, indo da sistematização do conteúdo à concepção de aprendizagem.

Na perspectiva de uma Pedagogia do Jogo, não basta aleatoriamente aplicar 'joguinhos' e deixar jogar livremente sem responsabilidade, esforço e trabalho (a falácia da pedagogia lúdica). Sendo o ambiente de jogo um ambiente de aprendizagem, é preciso objetivos previamente definidos, para que possa caracterizar um ambiente de

aprendizagem significativo (ambiente de jogo como ambiente de aprendizagem).

Reforçando, o jogo oferece a estrutura para a ação (BATESON, 1999; REVERDITO, 2011). Sendo os jogos esportivos coletivos em sua ontologia uma manifestação de jogo (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009), é o jogo que oferece e sustenta os motivos para ação, ou seja, faz com que os jogadores mobilizem os recursos disponíveis (competências e habilidades) a fim de jogar cada vez melhor. Na concepção do jogo como conteúdo e metodologia, o desejo de jogar irá garantir o ambiente de aprendizagem.

Em sendo um processo de ensino e aprendizagem pautado no princípio e processo organizacional sistêmico dos jogos esportivos coletivos (SCAGLIA, 2003; REVERDITO; SCAGLIA, 2009), para definir objetivos de ensino orientado pelo jogo reconhecendo que é necessário manter o desejo de jogar, é preciso conhecer a natureza das interações que definem a lógica inexorável de cada jogo, as quais determinam características específicas (irreduzíveis) e, do mesmo modo, mantêm a estrutura do sistema. Por exemplo, pertencendo à família dos jogos coletivos (estrutura do sistema), o jogo de queimada possui uma lógica que pertence a ele (irreduzível), ainda que elementos desse jogo possam ser transferidos para outros jogos coletivos. Como em relação à lógica do handebol: jogando somente queimada não teremos um jogador de handebol. Assim, ao se pretender usar o jogo de queimada para ensinar handebol, deve-se perguntar o que se ensina e o que o aluno está aprendendo em relação a lógica do jogo de queimada e sobre aquilo que se aproxima da lógica do handebol.

A lógica do jogo emana da interação entre as referências estruturais e funcionais (Figura 02), em decorrência

155

Referência
estrutural
e
Referência
funcional

do conflito de objetivos inerentes ao jogo (BAYER, 1994; SCAGLIA et al., 2011). As referências estruturais consistem nos elementos formais que compõem os jogos esportivos coletivos, ou seja, que todo o jogo coletivo possui, sendo: companheiros, adversários, bola/implemento, alvo, espaço e regras. As referências funcionais são definidas pela posse (ataque) ou não da bola (defesa) em duas dimensões, sendo: os princípios operacionais – encadeamento de ações (acontecimentos) no conflito de objetivos; as regras de ação – prioridade do jogador na circunstância da ação (elementos necessários à eficácia da ação).

Outro aspecto que define a lógica do jogo é seu caráter relacional (interação), a qual revela propriedades essenciais que emanam das relações entre as suas partes. As referências estruturais e funcionais, ainda que existam enquanto elementos (partes), foram tecidas juntas (totalidade integrada). Assim, enquanto um sistema complexo, qualquer que seja a mudança feita nas partes (por exemplo, as regras), por mais simples que venha a ser, irá alcançar o sistema em sua totalidade.

Por fim, outro aspecto que define a lógica do jogo é o sentido da ação. O sentido da ação é marcar mais pontos/gols em relação ao oponente. Para isso não basta apenas ter a bola/implemento, é preciso progredir até uma zona de risco (ou favorável) para marcar o ponto, aceitando o risco de perder a bola/implemento.

Opondo-se aos pressupostos da ciência tradicional, a partir da lógica do jogo observa-se que cada circunstância irá exigir do jogador um conjunto de saberes (competências e habilidades), além de novos aspectos e significados, relações com outras circunstâncias de jogos para obter êxito. Destarte, parametrizando os conteúdos os quais

emanam da capacidade do jogador em conceber solução diante daquilo que o contexto reclama.

Assim, na ótica da lógica do jogo, um jogar inteligente se define na capacidade do jogador em 'ler o jogo'⁴ – elucidar a sua lógica, para que na circunstância da ação possa conceber uma solução adequada e conveniente diante daquilo que o contexto reclama (GRÉHAIGNE; GARGANTA, 1999; ARAÚJO, 2003; GARGANTA, 2006; REVERDITO; SCAGLIA, 2009). Logo, elucidar a lógica do jogo irá exigir competências (saberes) do jogador, defendidas por nós como essenciais (SCAGLIA; REVERDITO, 2007; LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009; SCAGLIA et al., 2011).

As competências essenciais consistem na capacidade (poder fazer, saber fazer) do jogador para elucidar a lógica do jogo (obter êxito; eficácia da ação), na medida em que o jogo configura uma circunstância a qual demanda: estruturação do espaço, comunicação na ação e relação com a bola (ou implemento). Esses elementos são essenciais para o cumprimento eficaz dos princípios (referências funcionais) dos jogos coletivos, propostos inicialmente por Garganta (1995) enquanto parâmetro para nível de jogo, definindo as competências essenciais. Assim, a partir da lógica do jogo, as competências parametrizam o conteúdo, ou seja, aquilo que o aluno/atleta deverá aprender para se formar enquanto um jogar mais inteligente.

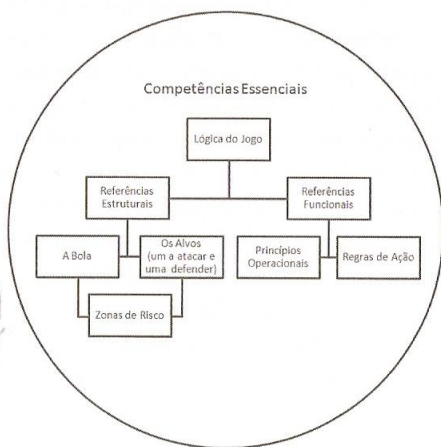
Para o jogador conservar a posse da bola, progredir em direção ao alvo (gol, cesto ou zona de pontuação) ou finalizar, seja no plano individual ou da equipe, é preciso

⁴ O sentido de 'ler o jogo' tratado aqui não consiste apenas em uma conceitualização ou descrição da ação, mas da competência do jogador para agir (saber fazer; poder fazer) diante daquilo que o jogo solicita.

estruturar o espaço em relação a disposição dos adversários, companheiros e o alvo, considerando aquilo que o regulamento do jogo permite, por exemplo, a distância do alvo em uma situação de finalização, a ocupação de postos específicos, entre outros.

Do mesmo modo, para cumprir qualquer princípio do jogo (ofensivo e defensivo) e agir na circunstância da ação (regras de ação), é fundamental conseguir comunicar o plano de ação. Em relação aos companheiros gerar o máximo de certeza, na medida em que camufla ao máximo o plano de ação para o adversário.

A relação com o implemento (bola, disco) determina o objetivo principal do jogo, ou seja, marcar mais pontos. Para isso é imprescindível que o jogador estabeleça uma boa relação com o implemento, para assim ampliar a possibilidade para marcar mais pontos.



Utilizar como proposta criativa de um jogo

Figura 2: Relação entre as referências que orientam o cumprimento da lógica do jogo (SCAGLIA et al., 2011).

Ao longo do processo, partindo do pressuposto que todos são capazes de jogar em algum nível, conforme o tempo de experiência e/ou vivência no domínio das habilidades requeridas pela lógica do jogo, as competências essenciais assumem elementos específicos das modalidades (competências específicas) e do contexto (competências contextuais).

As competências específicas são parametrizadas pelas referências estruturais (regras, alvo, companheiros, adversários, implemento, espaço), a quais determinam para cada modalidade características específicas, ou seja, uma lógica inexorável. Por exemplo, conservar a posse da bola no basquetebol é determinado por um tempo externo, que obriga a equipe (o jogador) a tentar realizar um lançamento ao alvo (24s). Nesse caso o jogador (a equipe) terá de chegar a uma zona de risco (favorável) para finalização em apenas 24s, determinando características específicas quanto a estruturação do espaço, a comunicação e na relação com a bola.

Basquete 24" alvo então jogo cobra algo do tipo Hm

As competências contextuais são parametrizadas pelas características do contexto, como no modelo de competição: os adversários, arbitragem, dirigentes, torcedores, dentre outros. Considerando as características do adversário, para obter êxito na ação de recuperar a posse da bola, a capacidade de comunicar o plano de ação poderá ser determinante.

Na perspectiva de um processo de iniciação e especialização nos jogos esportivos coletivos, para o desenvolvimento das competências essenciais privilegia-se uma ampla vivência de jogos e/ou família de jogos. Nas competências específicas privilegia-se vivência de jogos e/ou família de jogos orientados pelas características específicas

da modalidade (referências estruturais). Já as competências contextuais os jogos e/ou família de jogos são orientados por elementos contextuais.

Opondo-se aos pressupostos tradicionais para organização de currículo de formação, os quais são orientados para a compartimentação e sequência linear, a organização e sistematização do conteúdo na perspectiva das competências irão acontecer de acordo com nível de conhecimento e/ou capacidade do aluno/atleta elucidar a lógica do jogo. Assim, parte-se da representação que o aluno/atleta possui do jogo (conceituação) e da competência (saber fazer, poder fazer) para obter êxito na circunstância da ação.

Pensar o processo de ensino orientado a partir das competências para cumprimento da lógica do jogo (obter êxito) e a luz do pensamento sistêmico-complexo e ecológico, irá exigir uma reorganização do equipamento intelectual do professor/técnico (e pesquisador), de modo que o mesmo reorienta sua concepção de aluno/atleta, das atividades/tarefas e de aprendizagem (GARGANTA, GRÉHAIGNE 1999).

Para tanto, o **aluno/atleta** deve ser concebido como um sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento (KREBS, 1997; BRONFENBRENNER, 2011), detendo propriedades específicas que emanam das relações de trocas entre ele (organismo) e o ambiente, ambos em desenvolvimento (REVERDITO, 2011), inserido em um conjunto de sistemas, sofrendo influência e ao mesmo tempo determina mudanças. Por conseguinte, consiste em um sujeito único e ativo em seu processo de aprendizagem (BAYER, 1994), que traz consigo uma representação do jogo (conhecimento), de onde irá partir para construir o seu conhecimento (competências e habilidades) orientado pelo desejo de jogar melhor.

A lógica das **atividades/tarefas** propostas deve ser subordinada à lógica do jogo. Nessa direção, pressupõe que sejam atividades/tarefas baseadas nas categorias de problemas inerentes ao jogo. Logo, o critério para o desenvolvimento das atividades/tarefas é a categoria de problemas que define o problema fundamental dos jogos esportivos coletivos, ou seja, da relação de cooperação, oposição de finalização (objetivo) no conflito de objetivos, resultante da coordenação de ações (plano de ação individual e coletivo) dos jogadores “com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, tendo como objetivo criar situações de finalizações e marcar gol ou ponto” (GARGANTA, 1995, p. 12). Assim, as atividades/tarefas consistem em situações de interferência contextual, orientada pelas formas de jogos pretendidas e o nível de jogo (conhecimento), a partir do enfrentamento dos problemas propostos pelo jogo e seus protagonistas.

E por fim, a **aprendizagem** terá a possibilidade de ocorrer na relação de oposição orientada para a compreensão dos princípios do jogo – capacidade do jogar ler o jogo (lógica do jogo). A aprendizagem está centrada na lógica estratégico-tática, criando ambiente capaz de produzir um rico acervo de possibilidades de respostas, valorizando a capacidade do jogador em elaborar e regular projetos de ação.

Considerações finais

Sendo assim, defendemos um processo de ensino que entende o jogo como uma estrutura para ação, detentor de propriedades com interações particulares que somente emergem no contexto do jogo, sustentando-se na aprendizagem significativa, advinda do lema ‘jogar para aprender’.

Desse modo, a utilização do jogo pautada na ideia de 'jogar para aprender' deve considerar os objetivos de aprendizagem e também o contexto em que o jogo está inserido, ou seja, os ambientes de jogo e aprendizagens significativas. Sem essas preocupações, corre-se risco do jogo ser usado de maneira banal, simplista, dentro do momento da aula/treinamento.

Utilizar o jogo como metodologia de ensino não é simplesmente aplicar qualquer jogo sem preocupação processual (planejamento). Logo, partindo do imbricamento do ambiente de aprendizagem com o ambiente de jogo, considerando que o objetivo é aprender a jogar melhor (inteligência para o jogo) os jogos esportivos coletivos (saber fazer; poder fazer), o próximo aspecto a ser considerado são as orientações, os parâmetros didático-metodológicos. Novamente, exigindo um novo referencial (SCAGLIA et al., 2011).

Tecendo considerações para os parâmetros didático-metodológicos, partindo da interação entre os ambientes, o referencial deverá ser os indicadores de qualidade do nível de jogo. Nesse caso estamos defendendo que a referência para a sistematização de um currículo para o ensino dos jogos esportivos coletivos deverá ser as competências e habilidades essenciais exigidas ao jogador para obter êxito no jogo. Partindo desse pressuposto a pergunta que se faz, no plano de um processo sistematizado e organizado, é: o que o jogador deverá aprender a fim de alcançar os objetivos inerentes à manifestação da lógica do jogo em diferentes matrizes de jogos⁵?

⁵ As matrizes de jogos são: Jogos conceituais (exploram as manifestações gerais das competências essenciais); jogos conceituais em ambiente específico

Portanto, o desafio que se apresenta às novas tendências em Pedagogia do Esporte é desenvolver um processo de formação que sistematize e organize o conteúdo se orientando pelos indicadores de qualidade do jogo, por conseguinte, estamos falando daquilo que no plano da lógica inerente ao jogo, consiste em jogar melhor os jogos esportivos coletivos.

Referências

- ALVES, R. **A gestão do futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- ARAÚJO, D. A auto-organização da ação tática. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 3, n. 3, p. 87-93, jul./dez. 2003.
- ARAÚJO, D. **Tomada de decisão no desporto**. Lisboa: Ed. FMH, 2006.
- ARAÚJO, D.; DAVIDS, K.; KRISTOVSKI, R. The ecological dynamics of decision making in Sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 7, p. 653-676, 2006.
- ARAÚJO, D.; DAVIDS, K.; SERPA, S. Na ecological approach to expertise effects in decision-making in a simulated regatta. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 6, p. 671-692, 2005.
- BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

(exploram as competências essenciais constringido pelo ambiente específico de uma modalidade esportiva específica); jogos específicos (exploram as manifestações específicas inerentes à uma modalidade esportiva); jogos contextuais (exploram as manifestações específicas em contexto de competição formal).

- BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 2006.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dina livros, 1994.
- BERTALANFFY, L. **Teoria Geral dos Sistemas**: fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- BOHN, D. **O pensamento como um sistema**. São Paulo: Madras, 2007.
- BRONFENBRENNER, U. **Making human beings human**: Bioecological perspectives on human development. California: Sage publications, 2004.
- BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CAILLOIS, R. **O homem e o sagrado**. Lisboa: Edições 70, 1988.
- CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CAZARIN, R. V. et al. Modelo de Jogo e Processo de Ensino no Futebol: princípios globais e específicos. **Movimento**, v. 17, n. 3, p. 133-152, 2011.
- CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COSTA, I. T. et al. Influence of relative age effects and quality of tactical behavior in the performance of youth soccer players. **International journal of performance Analysis of sport**, n. 10, p. 82-97, 2010.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias

de Claude Bayer. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-104, 2002.

- DAVIDS, K.; ARAÚJO, D. The concept of 'Organismic Asymmetry' in sport science. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 13, p. 633-640, 2010.
- HURAND, D. **A sistêmica**. Lisboa: Dinalivro, 1979.
- ICO, U. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- JOHN, M.; WINKLER, R. **O jogo**: as leis naturais que regulam o jogo. Lisboa: Gradiva, 1989.
- PRADUA, L. et al. Designing small-sided games for training tactical aspects in soccer: Extrapolating pitch sizes from full-size professional matches. **Journal of Sports Sciences**, 31, n. 6, p. 573-581, 2012.
- PREINET, C. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- PREIRE, J. B. **Jogo**: entre o riso e o choro. Campinas: Autores Associados, 2002.
- PREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.
- PREIRE, J. B.; LISBOA, A. M. A inteligência em jogo no contexto da educação física escolar. **Motriz**, v. 11, n. 2, p. 121-130, 2005.
- PREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- GADAMER, H. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GADAMER, H. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 305f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

GARGANTA, J. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: GRAÇA, A. B. S.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). **O Ensino dos Jogos Desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP, 1995, p.11-25.

GARGANTA, J. Ideias e competências para 'Pilotar' o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 313-326.

GARGANTA, J.; GRÊHAIGNE, J. F. A abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade. **Movimento**, v. 10, n.1, p. 40-50, 1999.

GIBSON, J. J. **Na ecological approach to visual perception**. Boston, MA: Houghtton-Mifflin, 1979.

GRAÇA, A. B. S.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O Ensino dos Jogos Desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos - FCDEF-UP, 1995.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. M. R. Modelos instrucionais de ensino do Desporto. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. M. R. (Org.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: FMH edições, 2009, p. 39-68.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação Esportiva Universal II** da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 1998.

GRÊHAIGNE, J. F.; BOURTHIER, D.; DAVID, B. Dynamic-system analysis of opponent relationship in collective actions in soccer. **Journal of Sports Sciences**, v.15, n. 2, p. 137-149, 1997.

GRIFFIN, L. et al. **Teaching sport concepts and skill**: a tactical games approach. Champaign: Human Kinetics, 1997.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Ploneira, 1998.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KREBS, R. J. **Teoria dos sistemas ecológicos**: um paradigma para o desenvolvimento infantil. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da Bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte, 2002.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEONARDO, L.; SCAGLIA, A. J. REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Motriz**, v. 15, n. 2, p. 236-246, abr./jun. 2009.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1989.

MENEZES, R. P. Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportivos coletivos. **Motriz**, v. 18, n. 1, p. 34-41, 2012.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

MORIN, E. **O método 5: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2001.

PASSOS, P.; BATALAU, R.; GONÇALVES, P. Comparação entre as abordagens ecológica e cognitivista para o treino da tomada de decisão no Tênis e no Rugby. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 6, n. 3, p. 305-317, 2006.

PEREZ MORALES, J. C.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira Educação Física e Esportes**, v. 21, n. 4, p. 291-299, 2007.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do Jogo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento: estudo com crianças de 05 e 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP**

2011. 215f. Dissertação (Mestrado Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, v. 13, n. 1, p. 51-00, 2007.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

SADI, R. S. **Pedagogia do Esporte: descobrindo novos caminhos**. São Paulo: Ícone, 2010.

SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre a ciência revisado**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCAGLIA, A. J. **O Futebol e os Jogos/brincadeiras de Bola com os Pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: FREIRE, J. B.; VENÂNCIO, S. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 37-69.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**. São Paulo: Phorte, 2011.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes. 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 11, supl. 4, p. 89-90, 2011.

SCAGLIA, A. J. et al. A organização do processo de ensino em função da lógica do jogo e das competências essenciais para a aprendizagem dos jogos coletivos de invasão. 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 11, supl. 4, p. 89, 2011.

SCHILLER, F. **Educação Estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

TRAVASSOS, B. et al. Informational constraints shape emergent functional behaviours during performance of interceptive actions in team sports. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 13, p. 216-223, 2012.

VILAR, L. et al. The role of ecological dynamics in analysing performance in team sports. **Sports Medicine**, v. 42, n. 1, p. 1-10, 2012.



Metodologias de ensino dos esportes no programa segundo tempo

Prof. Dr. Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira¹

Prof. Ms. Claudio Kravchychyn¹

Introdução

Atualmente gerenciado pela Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNELIS), o Programa Segundo Tempo (PST) é uma política pública desenvolvida pelo Ministério do Esporte (ME) desde 2003, sob os princípios do esporte educacional. São beneficiados pelo Programa crianças e adolescentes de todas as regiões do Brasil, a partir dos 06 anos de idade, prioritariamente em situação de vulnerabilidade social.

Podendo ser desenvolvido em escolas ou em outros espaços, o esporte educacional

↳ Aline chama esporte escolar

¹ Universidade Estadual de Maringá – UEM.