

JOGO CARIMBADOR: ESQUEMAS DE RESOLUÇÃO E IMPORTÂNCIA EDUCACIONAL

Valquíria Aparecida CARRACEDO*
Lino de MACEDO**

RESUMO

Neste trabalho estudou-se o *Carimbador*, jogo pertencente à família dos *pegadores*, que se caracterizam por ações de ataque e defesa. Os objetivos foram: a) apresentar um modelo de dinâmica do jogo; b) analisar diferenças e semelhanças em grupos de crianças de quatro a cinco (GI), seis a sete (GII) e 12-13 anos (GIII), na consideração das regras do jogo e nos esquemas de resolução de problemas (procedimentos) utilizados e c) analisar a importância educacional dos jogos. Para estas análises foram selecionadas duas partidas do jogo de cada grupo, gravadas em vídeo. Quanto ao modelo, foi proposta uma figura descrevendo a dinâmica do jogo. A análise das regras foi feita de forma quantitativa (número de regras consideradas) e qualitativa (exemplos em cada grupo). Os esquemas de resolução foram analisados de acordo com os aspectos ocupação espacial, sistema de marcação, passes, arremessos e salvamento dos jogadores. De modo geral, os resultados indicaram que o GI realizou ações individuais e jogadas sem participação coletiva; o GII apresentou esboços de ações coordenadas e tentativas de jogo de equipe; o GIII realizou jogadas coordenadas, mas sem estratégias mais elaboradas ou táticas. Foram duas as principais contribuições deste estudo. Primeiro, propor – na perspectiva da criança – uma análise de procedimentos para resolver problemas, tendo que para isso desenvolver habilidades motoras em um contexto de regulação ativa. Segundo, na perspectiva do professor, a partir das diferenças entre os grupos, sugerir um modo de observação e intervenção nas aulas de Educação Física, em que se valorize níveis de jogos e de consideração das regras.

UNITERMOS: Jogo; Esquemas de resolução; Importância educacional.

INTRODUÇÃO

A proposta do presente estudo teve início no Laboratório de Psicopedagogia (LaPp) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, do qual os autores fazem parte.

O objetivo primordial dos integrantes do LaPp é contribuir para uma visão

construtivista e psicopedagógica do ensino e da aprendizagem escolar. As principais atividades realizadas nesse laboratório são cursos e oficinas destinados a profissionais ligados à área de educação e para alunos da Escola Fundamental. Nessas atividades, os recursos utilizados são jogos

* Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

** Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

de regras e a fundamentação teórica é, basicamente, a teoria de Jean Piaget.

Nas oficinas de jogos para crianças o objetivo é o desenvolvimento do raciocínio, por meio da utilização de jogos de regras, com o olhar mais voltado para a aquisição de novos conhecimentos. Todas as atividades propostas são elaboradas de maneira que as crianças estejam sempre testando suas hipóteses, confrontando seus pontos de vista com o grupo, fazendo correspondências, abstraindo conceitos, discutindo e pensando tanto sobre as regras que aparecem nos jogos, como sobre àquelas referentes a convivência social (Petty, 1995). Além disso, nossa intenção é favorecer a aprendizagem escolar, pois à medida em que aspectos como atenção, concentração, organização, socialização e coordenação motora, entre outros, são privilegiados, as dificuldades de aprendizagem tendem a diminuir.

Nas atividades realizadas a criança precisa utilizar diferentes esquemas de resolução (procedimentos) para solucionar os 'problemas' que vão surgindo. Em um primeiro momento ela toma contato como o jogo, pouco a pouco vai se apropriando e interiorizando suas regras para a seguir buscar melhores maneiras de jogar, buscar estratégias cada vez mais eficientes. Sentindo-se suficientemente desafiada para persistir e aprimorar suas ações enquanto joga, acreditamos que seja também capaz, de enfrentar as situações do seu dia a dia com os mesmos tipos de atitudes, com uma mesma postura de quem investiga, de quem constrói, de quem descobre e até mesmo de quem cria coisas.

Acreditamos que os resultados encontrados nas oficinas de jogos, em termos de aprendizagem de conceitos, de procedimentos e de atitudes, também podem ser obtidos nas aulas de Educação Física, sendo utilizados jogos que fazem parte do repertório desta disciplina, como procuramos fazer aqui.

A seguir faremos uma breve revisão a respeito do tema jogo e da dialética das relativizações em termos de Piaget (1996).

Macedo (1995) analisa o valor do jogo para a escola e para o desenvolvimento da criança utilizando as categorias de jogos propostas por Piaget (1978), que são: jogos de exercícios, jogos simbólicos, jogos de regras e jogos de construção. Tratamos aqui, essencialmente dos jogos de regras, recorrendo a autores que fazem

algum tipo de análise, de discussão, de consideração pedagógica ou psicopedagógica a respeito dessa estrutura.

Nos jogos de regras, a criança descobre a necessidade de, estando com o outro, ter de regular seu comportamento, estabelecer limites, no sentido de saber o que pode e o que não pode fazer. Esses jogos têm a ver com limites no sentido positivo do termo, de subordinação a algo desejado e não que constringe, que torna pior. Nessa estrutura de jogo estão presentes as coordenações sociais, as normas às quais as pessoas se submetem para viver em sociedade.

Um grande número de jogos de regras, e entre eles o analisado neste trabalho, têm as relações espaciais como um aspecto fundamental. Essas relações expressam-se, por exemplo, nos limites de um tabuleiro ou campo, nos quais os objetos ou mesmo os próprios jogadores deslocam-se de diversas maneiras, em um contexto de regras que fixam o permitido e o proibido desses movimentos. É, portanto, necessário que a criança articule as jogadas entre si, corrigindo ou superando contradições, diferenciando as boas e más jogadas em função do sistema do jogo, o que supõe antecipações e retroações.

Segundo Freire (1989), num contexto de educação escolar, o jogo, mais do que brincadeira, é útil como forma de ensinar conteúdos às crianças. Acreditamos que o jogo pode ser visto como um instrumento pedagógico, como um meio de ensino, como um momento no qual os alunos podem realizar ações não como mera repetição, mas numa prática que tem a ver com solução de problemas, com descoberta, com construção.

Nesta mesma obra acima citada, Freire (1989), ressalta a importância de se considerar a criança como um ser total, que não apenas faz, mas também que pensa, sente e se relaciona com outros. Em nosso trabalho visamos a interdependência dos domínios motor, cognitivo e afetivo-social, ou seja, um *fazer* não desvinculado do *compreender*.

Os jogos de regras podem constituir uma maneira de se valorizar esta interdependência nas aulas de Educação Física Infantil, sendo importantes não apenas para discussão de temas específicos, mas também com relação aos objetivos gerais da educação (Kamii & DeVries, 1991).

Consideramos que o professor de educação física deve priorizar o desenvolvimento das crianças de forma global, integrada, visando a melhoria do repertório de movimentos de seus alunos, para que estes possam interagir de formas cada vez mais eficientes e harmoniosas no meio em que vivem (Freire, 1982).

Os componentes motores presentes no jogo de regras, representam um importante aspecto que os professores de educação física podem e devem explorar em suas aulas. Fazem parte destes componentes a categoria de movimento ao qual pertence o gesto motor empregado, o tipo (e nível) de habilidade motora exigida e o nível de capacidades física e motora necessário (Gallahue, 1987).

Quanto às categorias de movimento, podemos classificar os movimentos em três tipos: a) locomoção - correr, pular, deslizar, saltitar, galopar; b) manipulação - arremessar, receber, chutar, abafar, rebater; c) estabilização - rolar, esquivar e equilibrar-se estática ou dinamicamente (Gallahue, 1987). Em geral, nos jogos de regras aparecem várias categorias, embora numa situação mais específica, uma delas pode se destacar.

Quando nos referimos ao tipo e nível de habilidade motora necessários, é importante esclarecer que para a Educação Física o termo habilidade é visto tanto como nível de performance, como competência para atingir uma determinada meta. O tipo e o nível de habilidade motora requeridos podem variar de jogo para jogo, ou até mesmo num mesmo jogo, sendo que para boa execução de uma habilidade é preciso um certo nível de capacidade física e motora, ou seja, um mínimo de força, resistência, flexibilidade, agilidade, velocidade, coordenação, equilíbrio etc. E para que sejam realmente explorados de maneira a proporcionar às crianças as mais diversas situações, nas quais tenham a oportunidade de variar seu repertório de experiências motoras (seus esquemas motores), os jogos precisam ser selecionados de acordo com os objetivos adotados e devem ser analisados previamente pelos professores.

Do ponto de vista social, segundo Kamii & DeVries (1991) o jogo de regras, por implicar em interação social e confrontação de pontos de vista, cria uma situação na qual a criança tem a possibilidade de, jogando com o outro, praticar um certo grau de descentração

(pensar ou agir segundo outras perspectivas além das suas), de socialização (considerar códigos ou normas comuns) e de cooperação (coordenar diferentes aspectos). Ou seja, para que descentração e cooperação sejam desenvolvidas, são necessárias certas condições sociais e esses jogos podem oferecer excelentes oportunidades para que isto ocorra.

Como já foi dito inicialmente, nas oficinas de jogos do LaPp, nosso maior objetivo é o desenvolvimento do raciocínio, e o principal instrumento são os jogos de regras e, apesar de considerarmos os aspectos motor e afetivo-social, o cognitivo tem um lugar de destaque. Também na perspectiva da Educação Física é importante salientar (até mesmo correndo o risco de estarmos sendo repetitivos!) que, embora todo fazer motor seja gerador de conhecimento, nem sempre este está acessível ao pensamento consciente do sujeito (Freire, 1982). Tais jogos, sendo vistos como um conjunto de problemas a serem solucionados pelos participantes, são ótimas situações nas quais os professores podem realizar intervenções, visando a melhoria do nível de compreensão das crianças "...através de sucessivas tomadas de consciência..." (Freire, 1982, p.18).

O aspecto afetivo não deixa de estar presente um só instante durante um jogo de crianças (aliás, não só de crianças!). Elas se envolvem completamente quando estão jogando. Ficam ansiosas para começar a jogar; gritam tanto para brigar com aqueles que fazem algo contrário ao que desejam, quanto para comemorar com os colegas um ponto a mais no placar; são capazes de chorar ao perder uma partida disputada entre amigos ou de fazer uma 'festa' quando vencem um jogo.

Enfim, embora na prática seja necessário considerar os domínios motor, cognitivo, afetivo e social de uma forma interdependente, é possível analisá-los separadamente, ou eleger uma determinada atividade na qual seja dado um enfoque maior para um deles.

No presente texto os aspectos motor, cognitivo, afetivo e social - com o 'olhar' mais voltado para o cognitivo - serão vistos num jogo conhecido como *carimbador* (ver Metodologia - Descrição do jogo).

O jogo *carimbador*

O *carimbador* faz parte da família dos jogos de ‘pegadores’, os quais implicam sempre duas ações opostas, interdependentes e cooperativas - a de atacar e defender simultaneamente (Kamii & DeVries, 1991). Opostas, uma vez que as intenções da pessoa que tenta fugir e a da que busca carimbar são de impedir que o outro consiga atingir seu objetivo. Interdependentes, porque uma ação depende da outra, ou seja, só pode haver um carimbador quando existe uma pessoa para ser carimbada. Cooperativas, pois para que haja jogo é preciso que os participantes “...concordem mutuamente com as regras e cooperem seguindo-as, e aceitando suas conseqüências” (Kamii & DeVries, 1991, p.4)

Antecipação é um outro aspecto necessário, pois a cada lance os jogadores têm que antecipar tanto o movimento dos companheiros de sua equipe e dos adversários, quanto a movimentação da bola.

Os jogos de regras, tais como o *carimbador*, caracterizados pelas ações de perseguição, estimulam o processo de elaboração e escolha de procedimentos, inclusive procedimentos estratégicos. Sendo a estratégia considerada como “...um uso deliberado e planejado de uma seqüência, composta de procedimentos, dirigidas à alcançar uma meta...” (Poza, 1996, p.300).

Poza (1996), aproxima as fases de aplicação de uma estratégia com as fases de resolução de um problema: a) estabelecer um objetivo para a estratégia; b) selecionar direções para as ações que serão executadas; c) aplicar a estratégia, utilizando aspectos técnicos já adquiridos; d) avaliar o processo e o resultado do que foi realizado.

Em nosso trabalho procuramos analisar os esquemas (ou procedimentos) de resolução de problemas utilizados por crianças no jogo *carimbador* (com nosso ‘olhar’ mais voltado para o aspecto cognitivo). Para nossa discussão nos baseamos, entre outras análises, na forma de interdependência que Piaget (1996) chamou dialética das relativizações. Além disso, ressaltamos em nossas considerações finais a importância educacional que o trabalho com jogos pode oferecer às crianças (como possibilidade de uma situação favorável à aprendizagem) e aos professores (como mais um instrumento, um meio de ensino).

Na obra **As Formas Elementares da Dialética**, Piaget (1996) analisa os processos de desenvolvimento em termos de uma construção dialética e, define dialética de dois modos. Primeiro, como ‘mecanismo inferencial dos processos de equilíbrio’ e, segundo, como formas de interdependência entre um todo ou sistemas e outro todo ou entre as partes e o todo.

Nos jogos, a interdependência entre as partes que o compõem no sistema é fundamental, pois cada jogador precisa considerar as regras do jogo, suas próprias jogadas e as dos outros - parceiros de equipe e adversários.

Jogar de forma interdependente - dialética - significa ser *todo* e *parte* ao mesmo tempo. *Todo*, no sentido de que o jogo tem suas regras e os participantes compartilham isso juntos, cooperam e buscam um mesmo objetivo. *Parte*, porque cada um entra com sua contribuição pessoal, habilidades, facilidades, dificuldades, que ‘interferem’ nas ações dos outros jogadores. Em outras palavras, a dialética como forma de interdependência supõe analisar as implicações entre ações.

No terceiro capítulo dessa obra, Piaget (1996) faz uma análise da dialética das relativizações, que é uma forma de interdependência entre ações que se implicam, cuja característica é a re-significação das relações entre as partes e o todo decorrente de mudanças inevitáveis, como no contexto de um jogo, onde é necessário que se atualize o tempo todo as tomadas de decisões em função do momento da partida. O autor propõe três fatores dialéticos com relação à implicação entre ações, que também podemos observar no jogo *carimbador*. São eles:

- 1) uma interdependência geral que se modifica sem parar (após cada lance);
- 2) uma relativização constante das significações, dado que cada mudança na posição das peças aumenta ou diminui as possibilidades de acertos ou erros;
- 3) uma utilização contínua das implicações entre ações e isso sobre um duplo plano, de maneira que não se trata simplesmente de inferir as conseqüências das próprias ações, mas de antecipar as manobras do parceiro, atuais ou previsíveis num futuro de possibilidades múltiplas (p.63).

Estes fatores dialéticos, de acordo com Piaget (1996), podem ser considerados em nome de um *projeto parcial*, ou em nome de um *programa*. Pensar a implicação entre ações em um contexto de *projeto parcial* significa que existe um ponto onde se quer chegar que orienta as ações, ou seja, são realizadas em função objetivo externo, ainda que sem considerar todas as variáveis possíveis. Pensar a implicação entre ações em um contexto de *programa*, significa considerar uma interdependência geral entre estas ações, significa levar em conta todas as transformações possíveis das situações que surgem. E, embora o autor tenha utilizado para sua pesquisa, um jogo de tabuleiro e nós, um jogo de 'quadra', podemos observar no *carimbador*, as ações das crianças sendo 'guiadas' tanto por *projetos parciais* quanto por *programas*, e temos tais fatores na movimentação contínua da bola e dos jogadores, como se eles próprios fossem as peças do jogo!

No *carimbador* a dialética das relativizações se expressa, por exemplo, pela mudança significados e de atitudes dos jogadores quando estão com a bola, quando a perde, quando é preciso decidir em que instante e para quem é melhor passar a bola, etc. Esta dinâmica se altera o tempo todo, configurando situações favoráveis ou não ao objetivo do jogo, requerendo sempre novas coordenações entre ataque e defesa.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

Os objetivos a que este trabalho se propôs foram: a) apresentar um modelo da dinâmica do *carimbador*; b) analisar, no contexto deste jogo, diferenças e semelhanças entre três grupos de crianças, quanto a consideração das regras do jogo e os esquemas de resolução de problemas (procedimentos) utilizados e c) analisar a importância educacional dos jogos.

Os objetivos do presente estudo se justificam por sua contribuição, do ponto de vista experimental, aos trabalhos que são realizados no Laboratório de Psicopedagogia do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, do qual os autores fazem parte. Por isso os objetivos e análises aqui propostos seguem os modelos dos projetos desenvolvidos nesse laboratório, que são caracterizados por uma reflexão metodológica, buscando responder questões como: *de que forma*

as crianças jogam? ou como apreendem as regras do jogo? Em outras palavras, utilizamos uma metodologia que corresponde a um certo modo de pensar o jogo, de pensar o sujeito que se relaciona com um objeto de conhecimento.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram do experimento 38 crianças, subdivididas em três grupos. Um grupo composto por 10 crianças de quatro a cinco anos (GI), outro por 10 crianças de seis a sete anos (GII) e o terceiro formado por oito crianças de 12-13 anos de idade(GIII).

Descrição do jogo

O jogo foi realizado em uma quadra de 8,0 x 4,5 metros, ao ar livre, utilizando-se uma bola de borracha, levemente murcha. O número de participantes de cada grupo foi igualmente divididos em duas equipes. O objetivo deste jogo é que uma equipe consiga carimbar todos ou o número maior possível de adversários. Carimbar, neste caso, quer dizer acertar a bola em um jogador sem que este consiga agarrá-la. E caso isto ocorra o jogador carimbado deve sentar-se imediatamente e, assim permanecer até que um colega de equipe lhe passe a bola, ou ainda até que consiga pegar a bola sem se levantar. Dentro dos limites da quadra todos podem deslocar-se livremente, desde que não estejam com a bola nas mãos. O jogo termina ou quando todos os integrantes de uma das equipes forem carimbados, ou ao final de um tempo determinado previamente (10 minutos). Neste segundo caso, a equipe vencedora é aquela com um maior número de jogadores não carimbados.

Procedimentos

Todas as partidas foram gravadas em vídeo. Para as gravações nossos principais critérios foram acompanhar sempre a movimentação da bola e manter, tanto quanto possível, a quadra toda sob observação. O primeiro critério também foi utilizado para as análises das partidas.

A experimentadora explicou o jogo para as crianças, respondeu às dúvidas e fez as seguintes perguntas à elas:

a) “Vale andar com a bola nas mãos? e correr, vale?”; b) “Vale passar a bola para algum amigo da mesma equipe que a sua?” c) “Até onde vale correr? Vale sair fora destas linhas?” (apontando para os limites da quadra); d) “O que é preciso fazer para carimbar alguém?”; e) “Quando alguém é carimbado o que ele tem que fazer?”; f) “O que é preciso fazer para salvar um colega carimbado?”; g) “Quem ganha o jogo?”.

Em seguida, as crianças jogaram uma partida para verificarmos se as regras estavam sendo minimamente lembradas. A partir de então, foram avisadas que as novas partidas estariam realmente valendo e seriam gravadas. Cada grupo realizou quatro partidas, sendo consideradas para as análises as duas últimas. Nestas análises os pseudônimos dos jogadores de uma equipe foram escritos em *itálicos* e da outra em **negrito**.

Foram analisados aspectos da **consideração das regras** e dos **esquemas de resolução de problemas**. Com relação ao primeiro, verificamos se as crianças consideraram ou não as regras do jogo e quais e quantas regras foram desconsideradas. A respeito dos **Esquemas de resolução de problemas**, dada a impossibilidade de abrangermos todos os aspectos referentes ao como jogar da criança, selecionamos cinco categorias relacionadas com as estratégias que podem ser utilizadas neste jogo: **a) ocupação espacial**- como foi a distribuição e movimentação das crianças pela quadra durante o jogo; **b) sistema de marcação**- se as crianças marcam ou não os jogadores da outra equipe e qual a característica desta marcação; **c) passes** (quando um jogador lança a bola para outro de sua própria equipe) - se as crianças realizam ou não passes entre si e como se caracterizam; **d) arremessos** (quando um jogador lança a bola tentando carimbar um adversário) - se as crianças realizam ou não os arremessos e quais suas características; **e) salvamento dos jogadores** - se este salvamento acontece ou não e se as crianças elaboram estratégias para que isto ocorra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pretendemos neste item apresentar um modelo da dinâmica do *carimbador* e analisar

os dados encontrados (as partidas de jogo) à luz de alguns fatores dialéticos discutidos por Piaget (1996).

Em termos numéricos, podemos observar pelos dados que seguem, que em alguns pontos praticamente não existiu diferença entre os grupos. Contudo, analisando aspectos como o tempo total de jogo de cada grupo, o número de jogadores que participou ativamente das jogadas (por exemplo, quantas crianças realizaram passes, arremessos, salvamentos), qual o tipo de ação realizada pelos jogadores (por exemplo, desviam da bola, tentavam agarrá-la ou nem se moviam diante de uma tentativa de ‘carimbamento’?), podemos, então, perceber sutis, porém essenciais, diferenças entre todos os grupos.

Modelo da dinâmica do jogo *carimbador*

No *carimbador* podemos destacar ações ofensivas e ações defensivas. Os jogadores que têm a posse de bola, realizam ações ofensivas, ou seja, de ataque, e seus objetivos são: manter a bola com sua equipe; carimbar os adversários; manter seus colegas ‘livres’. A cada lance a situação de jogo se modifica, precisando ser reavaliada e ‘pedindo’ dos jogadores, diferentes tipos de respostas, de ações: exceto o jogador que está com a bola nas mãos, todos os outros de sua equipe, podem e devem movimentar-se pela quadra, buscando sempre uma melhor posição para receber a bola de um colega e, em seguida arremessar em um adversário ou passar a) para alguém de sua equipe que esteja ‘livre’ e em uma boa posição para atacar, ou b) para algum jogador carimbado.

Ao finalizar qualquer uma destas ações - movimentar-se, arremessar ou passar - a equipe pode permanecer com a posse de bola, e então, reiniciar o ataque, ou perder a posse de bola e, neste caso, deve preparar-se para defender. A equipe que está sem a posse de bola tem como objetivos resgatar a bola e evitar possíveis carimbamentos. Os jogadores que estão realizando ações defensivas também precisam considerar a relativização constante das jogadas (FIGURA 1).

Na dinâmica do jogo do **grupo I** observamos o início das ações ofensivas e defensivas: as crianças arremessaram tentando carimbar seus adversários e tentaram desviar da bola ou agarrá-la. Mesmo que durante grande

parte do jogo não tenham se movimentado pela quadra, buscaram, em alguns momentos, resgatar a bola - ou quando esta rolava ao seu lado, ou quando saía fora do campo.

No **grupo II** uma importante conquista quanto à dinâmica do jogo foi o início de movimentação da equipe que estava realizando ações ofensivas, com uma certa intencionalidade voltada para os objetivos de: a) permanecer com a posse de bola - por exemplo, quando um jogador se aproximava de um colega com posse de bola para facilitar o passe, ou ainda, b) tentar carimbar seus adversários - por exemplo, quando uma das crianças ficava ao lado de um adversário, esperando receber a bola para carimbá-lo. Um outro ganho deste grupo foi o início da realização de passes tanto para os colegas 'livres' quanto para os carimbados. Outra conquistas, agora da equipe

que se defendia, foi buscar formas de escapar de possíveis carimbamentos.

Embora estejamos falando o tempo todo em equipes e nas tentativas de jogadas em conjunto, não podemos, ainda, falar neste grupo, de eficiência nas ações de ataque e defesa realizadas.

As crianças do **grupo III** realizaram todas as ações ofensivas e defensivas apresentadas no modelo geral da dinâmica do *carimbador*. O grande ganho deste grupo foi a realização de forma técnica e algumas vezes estratégicas das ações de defesa e de ataque, sem observarmos contudo, elaborações mais refinadas: táticas. Sendo que no modelo apresentado, aparecem apenas as ações que devem ser minimamente realizadas no jogo, e não as maneiras estratégicas ou formas táticas de executá-las.

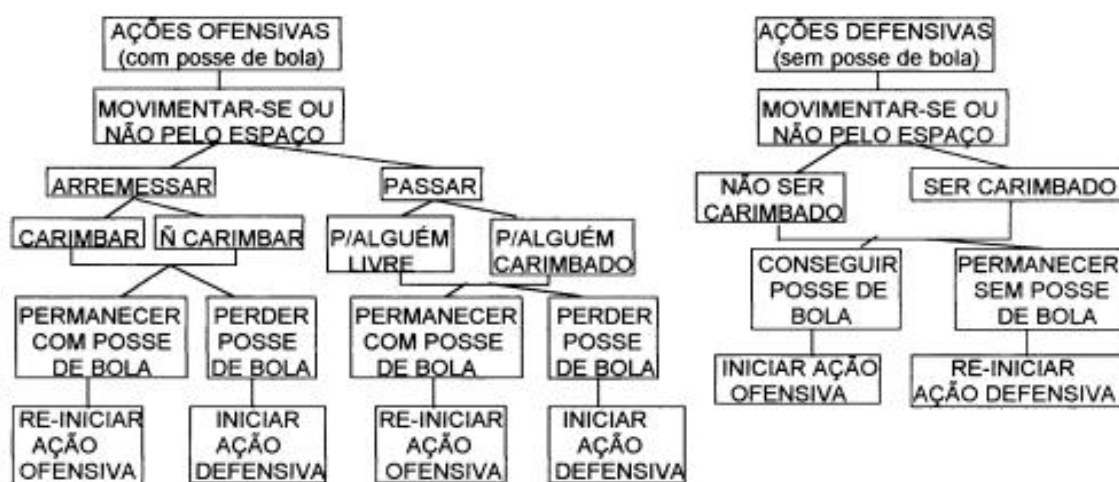


FIGURA 1 - Modelo da dinâmica do jogo carimbador.

Consideração das regras

Com relação a este aspecto, temos inicialmente o resumo das principais regras do jogo e em seguida uma análise em cada grupo de quais e quantas vezes estas regras foram desconsideradas.

Vale ressaltar que as crianças dos três grupos consideraram todas as regras do jogo ao responderem as perguntas feitas antes das partidas serem iniciadas (ver Procedimentos), embora na prática tenham desconsiderado várias delas. O que está em concordância com Pozo (1996), como podemos conferir em suas palavras:

“...dizer algo e fazê-lo pertencem a dois âmbitos diferentes do conhecimento e da aprendizagem, não necessariamente conectados entre si” (p.21). Segundo o autor, esta distinção está relacionada aos diferentes recursos que cada pessoa dispõe para conhecer o mundo, sendo que nem sempre estão relacionados. Em outras palavras, falar sobre algo não garante saber fazê-lo e, nem tão pouco é possível explicar tudo aquilo que se faz. Isto pode ser ilustrado pelas ações das crianças dos grupos I e II, que, em vários momentos, desconsideraram as regras na prática, tendo respondido à todas as perguntas antes do jogo.

Regras resumidas: 1. permanecer

dentro dos limites da quadra; **2.** não se deslocar com a bola nas mãos; **3.** sentar-se (somente) ao ser carimbado; **4.** levantar-se (somente) ao ser salvo. No QUADRO 1 apresentamos exemplos de

desconsideração das regras e o número de vezes (#) que cada uma delas foi desconsiderada nos grupos I e II.

QUADRO 1 - Desconsideração das regras do jogo.

REGRAS	GRUPO I	GRUPO II
1	<i>FEL-M tentou carimbar LEA-F que andava fora dos limites da quadra.</i> #1	<i>ROD-M ao ser carimbado sentou-se fora da quadra.</i> #1
2	<i>FEL-M tentou carimbar DAI-F, mas andou com a bola nas mãos.</i> #6	<i>WAS-M tentou salvar CAS-F, mas andou com a bola e, ao ser advertido pelas crianças ficou espantado.</i> #4
3	<i>RAL-M ao ser carimbado pegou a bola e permaneceu de pé, jogando.</i> #3	<i>CAM-F sentou-se sem ter sido carimbada, até que REG-F tentou salvá-la, lhe passando a bola, então CAM-F retornou ao jogo.</i> #3
4	<i>RAL-M levantou-se e correu atrás da bola, ao ser advertido pelas crianças, sentou-se novamente. Porém, em seguida levantou-se e saiu correndo.</i> #3	<i>DIM-M levantou-se e correu até CAM-F lhe pedindo a bola e, neste momento o jogo foi paralisado para que ele voltasse a sentar.</i> #2

= Número de ocorrências de desconsideração das regras

No **GI** as duas partidas analisadas totalizaram um tempo de nove minutos e 17 segundos (quatro minutos e 20 segundos da primeira partida e quatro minutos e 57 segundos da segunda). A consideração das regras foi caracterizada por: a) um início da utilização dos procedimentos enquanto técnica por algumas crianças, ou seja, que ainda estavam na fase de tentar aprender as regras do jogo; b) uma falta de relativização das jogadas, ou seja, as crianças não perceberam que se num determinado momento estavam sem a bola e, portanto, podiam correr livremente pela quadra, no instante em que a pegassem deveriam parar de se deslocar.

As crianças neste grupo realizaram jogadas individuais e na maioria das vezes descontextualizadas, sem considerarem que a cada novo lance, sua ação precisava ser reavaliada e adaptada à demanda específica da situação atual.

No **GII** as duas partidas analisadas somaram um tempo de 17 minutos e 43 segundos (10 minutos da primeira partida e sete minutos e 17 segundos da segunda). A consideração das regras aqui foi caracterizada: a) pelo início de utilização, por parte da maioria das crianças, dos

procedimentos enquanto técnica; b) por uma oscilação entre a falta de relativização entre as jogadas e a dificuldade de coordenação entre suas ações. Ou seja, coordenar duas regras simultaneamente, para muitos dos jogadores, foi uma tarefa bem difícil, e por vezes impossível, como por exemplo, tentar carimbar alguém distante e não poder andar com a bola nas mãos; c) algumas tentativas, de uns poucos jogadores (**DER-M**, **DIM-M** e **WAS-M**), de planejamento de jogadas, ou nas palavras de PIAGET (1996), alguns 'projetos locais'.

No **GIII** os participantes seguiram todas as regras do jogo. O tempo total das duas partidas analisadas foi de sete minutos e 40 segundos (três minutos e 30 segundos da primeira e quatro minutos e 10 segundos da segunda partida).

Vários jogadores tentaram utilizar as regras de maneira a obter vantagens das situações, como por exemplo, movimentar-se o tempo todo em que não estavam com a bola, não só para dificultar seus carimbamentos, bem como, numa busca de um melhor posicionamento para carimbar. Ou ainda, utilizavam de maneira

eficiente o passe entre os colegas da sua equipe, procurando, assim facilitar o carimbamento.

- *Num momento do jogo DHE-M e ALD-M passam a bola entre si uma série de vezes com muita velocidade e, sem pararem de se movimentar, até que conseguem 'fechar' COR-F num dos cantos da quadra, sem ter como fugir para qualquer parte.*

A consideração das regras, pelas crianças deste grupo foi caracterizada por: a) procedimentos estratégicos, contudo, estas estratégias não aconteceram em nome de uma tática, ou seja, com a consideração das inúmeras possibilidades de cada jogada. Quando uma estratégia elaborada não funcionava bem, o jogador acabava perdendo a bola, ou sendo carimbado, ou de alguma forma a jogada não tinha continuidade, demonstrando, talvez, uma certa falta de flexibilidade para rapidamente mudar os planos; b) um certo nível de antecipação dos movimentos dos parceiros, dos adversários e da bola.

Os jogadores deste grupo realizaram algumas antecipações, elaboram alguns planos, mas nem sempre partiram para as constatações.

Esquemas de resolução Ocupação espacial

Ocupação espacial refere-se à distribuição e movimentação dos jogadores pela quadra. Por extensão implica também um aspecto *temporal*, ou seja, não basta simplesmente se colocar em um ponto da quadra, é necessário rever a cada jogada, a cada lance, a posição ocupada, e isso supõe deslocamentos e uma ordenação deles, do ponto de vista sequencial.

No **GI** as crianças das duas equipes permaneceram inicialmente bem próximas umas das outras e ao longo das partidas foram se afastando. Algumas crianças permaneceram paradas durante o jogo todo e a movimentação da maioria não foi realizada em função do objetivo do jogo: carimbar os adversários e não se deixar carimbar por eles.

- *MAN-F permaneceu, praticamente durante todo o jogo, parada num dos cantos da quadra prestando atenção ao que estava*

acontecendo no jogo em alguns momentos e em outros olhando para fora da quadra.

No **GII** as crianças de uma das equipes começaram o jogo agrupadas num dos cantos da quadra, enquanto as da outra ficaram no canto oposto, também todas juntas. Conseqüentemente, a distância entre as equipes era grande demais para que os arremessos e passes dos jogadores chegassem ao alvo desejado, necessitando de mais força e precisão.

Apenas uma ou no máximo duas crianças (**WAS-M**, **DER-M** e **DIM-M**) de cada equipe corriam de um lado ao outro da quadra, ora se aproximando, ora se afastando dos adversários.

Em muitos momentos do jogo as crianças também se movimentavam para desviar de uma bola que vinha na sua direção, ou para buscar a bola que saía fora da quadra, ou ainda, para se aproximar de algum jogador de sua equipe que estava com a bola.

- *DER-M tentou carimbar ROD-M, mas o arremesso foi fraco e fora do alvo, e ROD-M nem se mexeu e ainda assim, a bola passou longe dele, rolando para fora da quadra.*
- *DER-M fez um arremesso forte e baixo, mas as crianças desviaram e a bola saiu para fora da quadra.*

No **GIII**, desde o início da partida e durante todo o tempo de jogo os jogadores permaneceram em intensa movimentação, mantiveram os olhos dirigidos para onde estava a bola e, com uma certa intencionalidade nestas ações, ou seja, algumas vezes se aproximaram da bola para facilitar o passe de um colega ou tentaram interceptar os passes dos adversários ou se afastaram da bola ou para fugir de um possível carimbamento, ou ainda para esperar de longe um passe de algum companheiro.

- *DHE-M passa a bola para ALD-M, que devolve o passe para DHE-M e, corre para um canto mais distante da quadra, onde estava WAN-M carimbado, então novamente DHE-M lhe passa a bola e, ALD-M salva WAN-M.*

Em termos gerais, observamos em todas as crianças do grupo I e na maioria do grupo II, uma ocupação 'estática', uma ocupação que não

considera a *sucessão* das ações. Sendo que para o grupo I, a aprendizagem de procedimentos pode ser destacada pelo esforço em cumprir o combinado de se manter dentro dos limites da quadra, o que mesmo assim foi rompido em alguns momentos (ver QUADRO 1).

No grupo II, a maior dificuldade quanto a ocupação espacial foi a coordenação de duas ou mais ações, como tentar carimbar e ainda assim se manter nos limites da quadra, ou ainda, se locomover sem estar sendo perseguido por alguém. O que observamos foi uma ocupação ‘estática’ em muitos momentos do jogo, principalmente daqueles que não estavam participando ativamente da jogada a ser realizada. Ou seja, era como se cada lance estivesse isolado do seguinte e assim, um jogador só participava, por exemplo, se movimentando, se estivesse diretamente envolvido (sendo o ‘alvo’) na ação presente. As crianças do grupo II oscilaram entre o desrespeitar e o cumprir as regras, quando era necessário coordenar duas ou mais ações.

No grupo III os jogadores foram um pouco além da técnica, buscando estratégias para se colocar em melhores posições, para ‘preencher’ todos os espaços da quadra. Porém, estas estratégias se limitaram a pequenos projetos ou ‘projetos parciais’, segundo Piaget (1996). Ou seja, conforme as ações se tornam necessárias, os jogadores reestruturam, alteram suas formações (posições), contudo, não observamos uma elaboração tática (Pozo, 1996).

Sistema de marcação

As crianças do **GI** não realizaram qualquer tentativa de marcação durante as partidas.

No **GII**, apenas um jogador - **DER-M** - realizou tentativas de marcar. Passava a bola para alguém da sua equipe e corria para o lado de um adversário, pedindo a bola de volta, numa tentativa de marcação ‘individual’. Contudo, na maioria das vezes seus passes e movimentação não foram suficientemente rápidos para conseguir se aproximar carimbar um jogador, sem que esse conseguisse fugir para outro canto da quadra.

- **DER-M** passou a bola para **DIM-M**, e correu para próximo de **WAS-M**, pedindo a bola para **DIM-M**. Este passou para **DER-**

M, mas antes que este pudesse carimbar **WAS-M**, ele fugiu para o lado oposto da quadra.

No **GIII** a marcação foi caracterizada por dois ou três jogadores irem trocando passes rápidos entre si e se aproximando de algum adversário (marcação ‘coletiva’). Ou ainda, numa tentativa (ousada!) de pegar a bola, um jogador se colocava na frente de um adversário com a bola, buscando interceptar seu passe.

- **DHE-M** passou a bola para **ALD-M** e, ficaram trocando passes rápidos e se movimentando rapidamente na direção de **JOR-M** até que **DHE-M** conseguiu se aproximar de **JOR-M** e o carimbou.

Em termos gerais, nos grupos, observamos que as crianças do grupo I realizaram ações individuais (deslocamentos ou jogos de imitação), sem nenhuma tentativa de marcar seus adversários.

No grupo II, praticamente todas as crianças (menos **DER-M**) também realizaram ações individuais, sem tentativas de marcação. O único jogador que procurou marcar (marcação ‘individual’) foi **DER-M**, que se aproximava do adversário pedindo a bola, contudo, sem considerar a ordem de sucessão das ações, e quase sempre ao tentar carimbar, seu adversário já estava em outro lugar!

No grupo III, as crianças tentaram um tipo de marcação ‘coletiva’, tentando ‘fechar’ o adversário. Novamente aqui, podemos observar ‘projetos parciais’, pois nas tentativas de antecipar os movimentos do adversário, algumas vezes os marcadores foram surpreendidos pelo adversário interceptando a bola (agarrando-a).

Passes

A TABELA 1 mostra a relação entre o número total de passes realizados pelos três grupos e o número de passes com sucesso. Chamamos de passes com sucesso, todas as bolas passadas entre crianças da mesma equipe e que chegaram até as mãos do jogador, seja para salvá-lo, ou para armar alguma estratégia contra a equipe adversária, ou ainda, quando as crianças passavam a bola simplesmente porque um colega pediu.

TABELA 1 - Frequência de passes de bola nos grupos I, II e III.

PASSES	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2
Nº total de Passes	0	0	48	41	20	14
Nº de Passes com Sucesso	0	0	44	15	18	11

As crianças do **GI** não fizeram passes em nenhum momento do jogo.

Os jogadores do **GII** fizeram um total de 89 passes durante as duas partidas analisadas, sendo que 66,3% desse total foi realizado com sucesso. Durante a primeira partida realizaram 48 passes (91,6% com sucesso) e na segunda partida fizeram 41 passes (36,6% com sucesso).

Utilizaram passes curtos ou longos. Sendo que nos passes longos, muitas vezes, acabaram perdendo a bola, ora por jogar fraco demais, ora por jogar com muita força ou muito alto e, da mesma forma, a bola acabava não chegando ao alvo desejado. Ou ainda, com essa distância maior, as crianças perdiam em precisão.

Embora nos passes curtos a pontaria tenha sido consideravelmente boa, as crianças continuaram, na maioria das vezes, sem uma intencionalidade relacionada ao objetivo do jogo. Ou seja, a maioria das crianças passou a bola para algum amigo só porque este lhe pedia, sem ao menos estar num melhor posicionamento para atingir o objetivo do jogo, como por exemplo, estar próximo da equipe adversária ou de algum colega carimbado. Ou ainda, as crianças fizeram passes para aquelas paradas à sua frente, que praticamente tomavam a bola de suas mãos.

Uma das crianças (**DER-M**) realizou passes com intencionalidade, procurando um melhor posicionamento com relação à equipe adversária. Porém, sua velocidade de movimentação não foi muitas vezes suficiente, nem sua pontaria tão precisa, sendo prejudicada a eficácia de seus passes.

- **DER-M** passou a bola para **DIM-M** e correu para perto da equipe P...
- **REG-F** buscou a bola, passou para **DIM-M** que estava mais próximo da equipe adversária.
- **WAS-M** passou a bola para **JAC-**

F tentando salvá-la, mas ela estava completamente distraída, a bola bateu em sua cabeça e saiu fora da quadra.

Os jogadores do **GIII** fizeram 34 passes, sendo 85,3% realizados com sucesso. Na primeira partida fizeram 20 passes (90% com sucesso) e, 14 passes na segunda partida (78,5% com sucesso).

Os passes foram curtos e rápidos ou longos e altos. Sendo que os passes curtos e rápidos foram utilizados mais como uma estratégia de aproximação da equipe adversária, enquanto os passes longos e altos tiveram o objetivo ou de salvar algum colega em um canto mais distante da quadra ou ainda, eram feitos para algum jogador que estivesse livre e bem posicionado para carimbar um adversário de surpresa.

Os passes eram sempre muito precisos, porém nem sempre chegavam ao alvo, pois embora com bastante precisão, muitas vezes um jogador da outra equipe acabava interceptando o passe.

- *DHE-M* passou rapidamente a bola para *ALD-M*, que devolveu a bola para *DHE-M* e correu para perto de *JOR-M*. *DHE-M* passou novamente para *ALD-M* que carimbou *JOR-M* nas pernas.
- *DHE-M* fez um passe para *PAU-F* que estava no outro canto da quadra ao lado de *WAN-M* (carimbado). *PAU-F* pegou a bola e salvou *WAN-M*.

Em síntese, observamos que no grupo I, as crianças realizaram ações individuais, sem implicação entre si.

Entre os grupos II e III, podemos observar uma grande diferença na quantidade de tentativas de realizar os passes, sendo que o grupo II realizou um número bem maior, mas ao analisarmos a relação entre todas as tentativas e

aquelas com sucesso (que chegou ao alvo), a situação muda: embora o grupo II tenha feito muitas tentativas, sua porcentagem de acerto foi menor comparada com a do grupo III.

Com relação a este aspecto, as crianças do grupo III demonstraram uma intencionalidade, uma certa implicação entre as ações realizadas, conseguindo, por várias vezes antecipar a movimentação de seus colegas ou da bola, colocando-se em uma melhor posição para recebê-la. Contudo, ainda não realizando o que PIAGET (1996) chama de 'programa de conjunto', pois se surpreenderam com as intervenções dos adversários.

As crianças do grupo II, assim como no sistema de marcação, consideraram as relações

de espaço, de posicionamento, mas sem considerar a ordem de sucessão das ações e, como consequência, muitos passes não chegaram ao alvo pretendido.

Arremessos

A TABELA 2 mostra a relação entre o número total de arremessos e os com sucesso realizados pelos três grupos. Foram considerados arremessos com sucesso todos os que resultaram no carimbamento de um adversário. No caso dos arremessos sem sucesso as causas observadas foram: a) força inadequada; b) sem precisão; c) o jogador alvo conseguiu agarrar a bola; d) o jogador alvo conseguiu desviar da bola.

TABELA 2 - Frequência de arremessos nos grupos I, II e III.

ARREMESSOS	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2
Nº total de Arremessos	9	17	49	47	8	11
Nº de Arremessos com Sucesso	6	6	18	21	5	7

As crianças do **GI** fizeram um total de 26 arremessos, sendo 46,1% realizados com sucesso. Desse total, nove arremessos foram realizados na primeira partida (66,7% com sucesso) e, 17 arremessos na segunda (35,3% com sucesso).

Todos os arremessos foram feitos com as duas mãos sobre a cabeça e, a maioria era feito em distâncias curtas, sendo que as poucas tentativas de arremessos mais longos, saíram com força e precisão inadequadas.

Um aspecto importante neste grupo foi que as crianças carimbadas não tentavam desviar da bola nem tão pouco agarrá-la.

- *FEL-M arremessou a bola e carimbou RAL-M que estava distraído.*
- *FAB-M tentou carimbar ANA-F, mas ela estava longe e seu arremesso nem chegou perto de ANA-F e, a bola rolou para fora da quadra.*

As crianças do **GII** fizeram um total de 96 arremessos, sendo que 40,6% foram realizados com sucesso. Desse total, 49 arremessos

foram realizados na primeira partida (44,7% com sucesso) e, 47 na segunda (36,7% com sucesso).

Os tipos de arremessos variaram entre arremessos com as duas mãos sobre a cabeça, com uma mão sobre os ombros, ou ainda com as duas mãos, jogando de baixo para cima.

Os arremessos mais comuns que foram com as duas mãos sobre a cabeça, variaram entre alguns curtos e em direção ao chão, ou um pouco mais longos, ora fortes, ora fracos com relação ao alvo pretendido.

Muitas vezes as crianças calcularam mal a força que deveriam empregar e, como consequência a bola nem chegou ao alvo, ou passou direto, indo parar fora da quadra.

Neste grupo, algumas crianças carimbadas, assim com no grupo I, não tentaram fugir da bola, outras (muitas) desviaram da bola e algumas procuraram agarrá-la.

- *CAM-F tentou carimbar WAS-M, mas o arremesso saiu torto e embora WAS-M nem tenha saído de seu lugar, a bola passou longe, saindo da quadra.*
- *DER-M tentou carimbar ROD-M,*

mas seu arremesso foi curto e para o chão e, nem chegou até onde estava ROD-M.

- *ELE-F fez um arremesso forte e carimbou RAF-M, que estava parado num canto da quadra de costas para o jogo (distráido).*

As crianças do **GIII** fizeram 19 arremessos, sendo 63,1% realizados com sucesso. Desse total, 8 foram realizados na primeira partida (62,5% com sucesso) e, 11 na segunda (63,6% com sucesso).

Uma característica bem peculiar deste grupo foi que todos os arremessos como tentativa de carimbar os adversários foram baixos, buscando como alvo as pernas dos jogadores, o que dificultou as tentativas de agarrar a bola.

O que variou nestes arremessos foi a velocidade e a força aplicada em cada um de

acordo com as exigências das situações específicas.

Todos os arremessos foram feitos sobre os ombros com apenas uma das mãos, e na maioria das vezes os jogadores foram carimbados tentando agarrar a bola.

- *DHE-M tentou carimbar MAR-M nas pernas, mas MAR-M saltou e a bola rolou para fora da quadra.*
- *DHE-M carimbou MAR-M enquanto este tentava interceptar seu passe.*

Na TABELA 3 destacamos o número de crianças em cada um dos grupos que diante de um possível carimbamento: a) nem tentou fugir, b) tentou desviar da bola ou c) tentou agarrar a bola.

TABELA 3 - Tipos de atitudes dos jogadores diante de um possível carimbamento.

GRUPOS	Não se moveu		Tentou desviar		Tentou agarrar	
	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2
GI	7	6	0	2	1	0
GII	12	10	14	17	7	14
GIII	0	0	6	3	5	7

Considerar o número de arremessos realizados com sucesso em cada um dos grupos foi uma condição necessária, porém não suficiente, para discutirmos a eficiência dos procedimentos, dos esquemas de resolução utilizados pelas crianças. Em vista disso, acrescentamos os tipos de atitudes que os jogadores tiveram diante de possíveis carimbamentos.

Podemos observar no **GI** que na maioria das vezes as crianças nem se moveram, em outros momentos estiveram totalmente desligadas dos objetivos do jogo; e algumas vezes, mais precisamente, por três vezes, as crianças tiveram uma atitude coordenada com os objetivos.

No **GII**, a maior quantidade de ações se concentrou na atitude de tentar desviar da bola, em segundo lugar em nem se mover e, por último, em tentar agarrar a bola. Novamente aqui, retomamos o que Piaget (1996), chamou de 'projetos parciais', ou seja, as ações executadas muitas vezes de forma isolada. Por isso, a grande

quantidade de arremessos, pois se o objetivo é carimbar, então, para as crianças deste grupo, quanto maior o número de vezes que se arremessar melhor, independente de estar num local e tempo adequado para sua realização, ou ainda, de tentarem elaborar um plano de ação com a equipe.

No **GIII**, as ações das crianças ficaram bem divididas entre tentar desviar ou agarrar a bola, buscando sempre coordenar ataque e defesa, e procurando formas estratégicas de se colocarem no momento dos arremessos ou de fugir dos adversários, estas elaborações, contudo, não têm o 'status' da tática, ou de um estudo maior das possibilidades de jogadas.

Salvamento dos jogadores

Salvamento dos jogadores refere-se as tentativas dos jogadores passarem a bola para os colegas carimbados na mesma equipe.

TABELA 4- Frequência de carimbamentos e salvamentos nos grupos I, II e III.

Carimbamentos/ Salvamentos	GRUPO I		GRUPO II		GRUPO III	
	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2	Partida 1	Partida 2
Nº total de carimbamentos	6	6	18	21	5	7
Nº total de salvamentos	0	0	18	15	1	3

As crianças do **GI** realizaram um total de 12 carimbamentos, sendo seis na primeira e seis na segunda partida. E não houve nenhuma tentativa de salvamento de jogadores.

No **GII** as crianças realizaram 39 carimbamentos (18 na primeira e 21 na segunda partida) e 33 salvamentos (18 na primeira e 15 na segunda partida).

Muitas crianças até conseguiram salvar seus amigos carimbados, porém, a grande dificuldade foi coordenar as duas ações de carimbar e salvar simultaneamente. Ou seja, ao tentar salvar alguém, mesmo tendo uma ótima oportunidade de carimbar um adversário, elas não pareciam perceber esta possibilidade.

- *JAC-F salvou CAS-F que estava ao seu lado e, nem tentou carimbar DIM-M que estava bem na sua frente fazendo gracinhas.*
- *WAS-M buscou a bola e mesmo estando ao lado de JAC-F e ROD-M (carimbados), nem tentou salvá-los e arremessou a bola contra a equipe P.*

No **GIII** as crianças realizaram 12 carimbamentos (cinco na primeira e sete na segunda partida) e quatro salvamentos (um na primeira e três na segunda partida).

Os jogadores das duas equipes coordenaram a todo momento as ações de carimbar e salvar os jogadores. Ou seja, buscaram condições vantajosas em cada jogada.

- *DHE-M passou a bola para PAU-F que estava do outro lado da quadra ao lado de WAN-M - que estava carimbado. PAU-F pegou a bola e salvou WAN-M.*

As crianças do grupo I realizaram ações individuais e não coordenadas com os objetivos do jogo. As crianças do grupo II tiveram dificuldades de coordenar duas ou mais ações, como por exemplo, de avaliarem a cada nova

jogada se seria melhor carimbar um adversário ou salvar um colega. As crianças do grupo III conseguiram elaborar algumas estratégias, que embora locais, 'deram conta' de muitas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e sua importância educacional

Como já dissemos nas páginas iniciais deste trabalho, nas Oficinas do Laboratório de Psicopedagogia, o jogo de regras é nosso principal instrumento. Enquanto a criança joga, fazemos nossos 'recortes' de *diagnósticos* sobre suas formas de pensar, de agir, de se relacionar com os outros; fazemos nossas *intervenções* (Vinh-Bang, 1990), também com 'pedaços' destacados de situações que consideramos relevantes para cada momento.

Procuramos sempre selecionar jogos que favoreçam nosso olhar para algum ponto específico. Por exemplo, se o que interessa observar é a interação da criança com o grupo, buscamos aqueles que 'pedem' o compartilhar de decisões, cooperação, trabalho em conjunto ou nos quais possamos ver a criança enfrentar uma situação de competição, ou ainda variamos a formação de grupo - de duplas ao grupo todo. Enfim, procuramos oferecer possibilidades de interação da criança com o grupo e, observamos suas atitudes, suas formas de se relacionar com o sucesso, com o fracasso, com a exposição diante de outros.

Ao mesmo tempo que ao jogar a criança vai nos dando pistas de 'como está', também vamos encontrando excelentes oportunidades de intervenção, podendo muitas vezes discutir com cada criança sobre seus comportamentos, sua relação com o grupo, o que a levou a vencer ou perder uma partida, como fazer diferente, o que de relevante tem em suas ações e

nas dos colegas, o que já está bom, o que poderia ser mudado...

Com relação à Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (Secretaria da Educação Fundamental, 1997), faz parte dos objetivos desta disciplina "...capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada." (p.33), ou seja, mais do que repetição de gestos ou formas pré-determinadas de habilidades, as crianças precisam ter consciência de suas ações, precisam conhecer melhor suas capacidades e aprender a se relacionar 'positivamente' com os outros.

Dentre os conteúdos da Educação Física no ensino fundamental (de primeira à quarta série do primeiro grau), segundo os PCN (Secretaria da Educação Fundamental, 1997), estão os jogos. Sabemos que esta inclusão não é por acaso. Foram selecionados alguns critérios (*relevância social, características dos alunos e características da própria área*) com o fim de garantir tanto a coerência inicial da proposta quanto a efetivação dos objetivos, e os jogos por terem uma grande flexibilidade quanto as regulamentações e quanto as possibilidades de adaptação das próprias habilidades necessárias, dão suporte à esta garantia.

Com isso, não estamos querendo dizer que o jogo é *o remédio* para todas as dificuldades que as crianças encontram em suas relações com o conhecimento e com o outro, mas acreditamos sim, que pode ser um ótimo instrumento para que possamos entender um pouco mais nossas crianças, como pensam, como interagem, como resolvem suas questões, e assim talvez, melhor elaborarmos nossas aulas, nossas estratégias e conteúdos, nossos objetivos.

Costumamos dizer no LaPp que "*vale qualquer jogo, mas não de qualquer jeito*", pois, se por um lado, um jogo que pode, por suas regras, implicar numa discussão positiva sobre limites, sobre respeito ao próximo, sobre questões de cidadania, por outro lado, pode também, ser limitante. Em outras palavras, o trabalho com os jogos ajudam a estabelecer limites, permitindo ampliação dos mesmos, se isto se der como um processo de construção das próprias crianças. E podem ser limitantes, na medida em que tentamos, impor as regras, ou fazer que com joguem

exatamente como desejamos. Enfim, existem sutilezas essenciais que não estão no *o que*, mas no *como fazer*.

E quanto ao jogo *carimbador* (ou os jogos da família do *carimbador*), se considerado superficialmente, pode parecer que as crianças estão apenas 'passando o tempo'. Porém, uma análise mais detalhada indica que mesmo jogando sozinhas, precisam se organizar em grupos, se dividir, delimitar e ocupar espaços, enfrentar um desafio. Além disso, há uma exigência cada vez maior de se respeitar o **como jogar** (as regras), sendo necessário que um trato, um acordo seja mantido entre os participantes.

Para dificultar um pouco mais, as crianças precisam de um determinado nível de habilidade para enfrentar as exigências do jogo. Neste caso específico, conseguir arremessar uma bola a distâncias variadas em alvos que se movem a todo momento. Este jogo pode ser considerado uma variação mais complexa da queimada por exigir uma movimentação bem mais intensa e, conseqüentemente, uma maior demanda de atenção dos jogadores. Em outras palavras, o fato de as duas equipes estarem misturadas na quadra, torna mais difícil perceber e diferenciar o momento de fugir da bola que persegue, do momento de receber a bola passada por algum companheiro de equipe. É como se durante todo o jogo, cada criança se tornasse em um instante caça e em outro caçador. Ou seja, o jogo tal como proposto, exige dos participantes (que atacam e que defendem) certas noções espaciais, dosagens adequadas de força e precisão para um arremesso certo, antecipações para lançamentos, perseguições e fugas. Como se não bastasse, para que o jogo se torne realmente desafiante os jogadores precisam estar atentos às melhores jogadas, ao **jogar bem** (as estratégias), e assim atingir o objetivo final do jogo.

Podemos dizer que em situação de jogo a criança tem inúmeras oportunidades de considerar outras perspectivas além das suas (como por exemplo, quando um colega de equipe está melhor posicionado do que ela própria para finalizar uma jogada); de considerar códigos, normas comuns, acordos tanto entre os jogadores de sua equipe como os da equipe adversária; e de coordenar diferentes aspectos, como a troca de papéis necessária o tempo todo de jogo: de pegador a 'fugitivo'. Ou seja, as crianças se deparam com

constantes 'pedidos' de descentração, de socialização, de cooperação. Precisam num primeiro momento tomar contato com regras, que aparentemente são simples, são poucas, pois como vimos anteriormente, podem ser resumidas em quatro itens. Contudo, cada uma delas pode se 'tornar' bem mais complexa se realmente compreendida (considerada).

Com relação as regras em si, o importante é o jogar certo. No entanto, se

pensarmos no jogar bem, no jogar cada vez melhor, estes pedidos se intensificam consideravelmente. As antecipações, as coordenações entre as ações, as estratégias de ataque e defesas tornam-se essenciais. Para jogar bem, o trabalho em equipe é fundamental (Piaget, 1936). E já não é mais suficiente (embora necessário) só considerar as regras, é preciso buscar formas de tirar proveito delas, enfim, elaborar estratégias e, cada vez mais sofisticá-las.

ABSTRACT

THE GAME CARIMBADOR: RESOLUTION SCHEMES AND EDUCATIONAL VALUE

In this work the main subject studied was *carimbador*, a *catching game* structured by offensive and defensive actions. The tasks were: a) to present a pattern of game's dynamic; b) analyse differences and similarities when 4 to 5 (GI), 6 to 7 (GII) and 12 to 13 (GIII) years old children play, regarding the rules of the game and the problem solving schemes (procedures) adopted by the children and c) analyse the educational value of the games. These analysis were based on two selected video taped situations and pattern were represented on board in which the dynamic of game were described. The analysis of the rules were made both in quantitative (by registering the number of rules considered) and qualitative terms (by presenting examples). The resolution schemes were analysed in relation to: spatial occupation; covering system; passing; hurling; saving the players. In general the results indicated specific characteristics per group: children in GI played without considering the other participants in the team; in GII, their actions were co-ordinated and there could be seen tentatives of working as a group. GIII's children were able to co-ordinate their actions, but without more elaborate strategies. The results were discussed in two perspectives. First, the children perspective: a analysis procedures for solving problems schemes in order to develop motor skills in an active regulation context. Second, the teacher perspective: it was suggested from the group differences, an observation and intervention way for the Physical Education classes, valuing both, the game level and also the consideration level of the rules.

UNITERMS: Game; Solving schemes; Educational value.

Notas

1. Este trabalho é uma versão da dissertação de mestrado do primeiro autor sob a orientação do segundo.
2. Estudo realizado com apoio da CAPES D.S. (bolsa recebida pelo primeiro autor)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo, Scipione, 1989.

_____. **As relações entre o fazer e o compreender na prática da educação física**. São Paulo, 1982. 161p. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo.

GALLAHUE, D.L. **Developmental physical education for today's elementary school children**. New York, MacMillian, 1987.

KAMII, C.; DeVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.

MACEDO, L. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.93, p.5-11, 1995.

PETTY, A.L.S. **Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista**.

- São Paulo, 1995. 139p. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- _____. **As formas elementares da dialética**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. O trabalho por "équipes" na escola: notas psicológicas. **Revista de Educação**, v.15/16, p.3-17, 1936. /versão adaptada por Andrea A. Botelho, 1993, 14p./
- POZO, J.I.M. **Aprendices y maestros**. Madri, Alianza, Psicología Minor, 1996.
- VINH-BANG. A intervenção psicopedagógica. **Archives de Psychologie**, n.58, p.123-35, 1990. /versão adaptada por Ana L. Petty e Norimar C. Passos, 1994, 15p./

Recebido para publicação em: 16 abr. 1998

Revisado em: 16 nov. 1998

Aceito em: 17 nov. 2000

ENDEREÇO: Valquíria Aparecida Carracedo
Escola de Educação Física e Esporte da USP
Av. Prof. Mello Moraes, 65
05508-900 - São Paulo - SP - BRASIL