

BARRA-BANDEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DA LÓGICA INTERNA A SIGNIFICAÇÃO EXISTENCIAL

"BARRA-BANDEIRA" IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: FROM INTERNAL LOGIC TO EXISTENTIAL SIGNIFICANCE

"BARRA-BANDEIRA" EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: DE LA LÓGICA INTERNA A LA SIGNIFICACIÓN EXISTENCIAL

Rodrigo Wanderley de Sousa-Cruz (1)
Correo electrónico de contacto. rodrigousacruz@gmail.com
Leys Eduardo dos Santos Soares (2)
George de Paiva Farias (3)
Pierre Normando Gomes-da-Silva (4)

(1) Professor do Centro Universitário (UNIESP). Professor da Rede Pública de Ensino de João Pessoa. Membro do Grupo de Estudos Praxiológicos (GEP-UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC-UFPB). Paraíba. Brasil.

(2) Membro do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC-UFPB). Paraíba. Brasil.

(3) Professor da Rede Pública de Ensino de João Pessoa. Paraíba. Brasil.

(4) Professor do Departamento de Educação Física (UFPB). Professor do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física (UPE-UFPB). Líder do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC-UFPB). Paraíba. Brasil.

RECIBIDO: 20.10.2019

ACEPTADO: 18.04.2020

RESUMO

Pela Praxiologia Motriz (PM) desvelamos a Lógica Interna do jogo e pela Pedagogia da Corporeidade (PC) compreendemos os Efeitos Semióticos dos jogos nos jogadores, assim resolvemos investigar as aprendizagens que ocorrem no jogo tradicional "barra-bandeira" vivido nas aulas de Educação Física escolar. A pesquisa foi de caráter descritivo, com abordagem qualitativa dos dados, tendo como técnica de coleta a Observação Direta e a Observação Participante e como instrumento um Roteiro de Observação e Diário de Campo. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos pelo professor de educação física com seus alunos do 7º Ano, numa escola pública, na cidade de João Pessoa, Paraíba-Brasil. Nas principais ações de cooperação e oposição destes jogos, identificamos como as tomadas de decisão dos jogadores ocorrem mediante a mudança de conduta que os jogadores estabelecem uns com os outros. A transição do Modo Indiferente de jogar, com jogadas repetitivas e taticamente não exitosas, para o Modo Primordial com jogadas criativas de anteposição foi devido à estratégia do professor, orientado pela PM e pela PC, ao criar situações nestes jogos em que houvesse ganho de inteligência nas tomadas de decisão, gerando assim aulas de Educação Física mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Jogo tradicional; Praxiologia Motriz; Pedagogia da Corporeidade.

ABSTRACT

Through Motive Praxis (PM) we unveil the Internal Logic of the game and through the Pedagogy of Corporeity (PC) we understand the effects of games on players, so we decided to investigate the learnings that occur in the traditional "capture the flag" game experienced in physical education classes. The research was descriptive, with qualitative approach of the data, having as collection technique the Participant Observation and as an instrument a Roadmap for Observation and Field Diary. The research subjects were constituted by the physical education teacher with his 7th grade students, in a public school, in the city of João Pessoa, Paraíba-Brazil. In the main cooperation

and opposition actions of these games, we identified how the players' decision making occurs through the change of conduct that the players establish with each other. The transition from the Indifferent Mode of playing, with repetitive and tactically unsuccessful moves, to the Primordial Mode with creative moves of anteposition was due to the strategy of the teacher, guided by the PM and the PC, creating situations in these games where there was gain of intelligence in the decision-making, thus generating more significant Physical Education classes for the learning of students.

Keywords: Traditional game; Motive Praxis; Pedagogy of Corporeity.

RESUMEN

A través de la Praxiología motriz (PM) revelamos la lógica interna del juego y por la Pedagogía de la Corporalidad (PC) entendemos los efectos semióticos de los juegos en los jugadores. A partir de ello decidimos investigar el aprendizaje que ocurre en el juego tradicional "barra-bandeira" vivido en clases de Educación Física Escolar. La investigación fue descriptiva, con un enfoque cualitativo de los datos, utilizando la observación directa y la observación participante como técnica de recopilación de los datos y una hoja de ruta de observación y un diario de campo como instrumento. La de investigación fue realizada por con un profesor de educación física y sus alumnos de 7º grado, en una escuela pública, en la ciudad de João Pessoa, Paraíba-Brasil. Con nuestro trabajo hemos podido identificar, en las principales acciones de cooperación y oposición de estos juegos, cómo tiene lugar la toma de decisiones de los jugadores, a través de los cambios de conductas que los jugadores establecen entre sí durante el desarrollo del juego. La transición del modo de juego no creativo, con movimientos repetitivos y tácticamente fallidos, al modo prioritariamente con movimientos creativos de preposición, se debió a la estrategia del profesor, guiado por la Praxiología motriz y la Pedagogía de la Corporalidad, al crear situaciones en los juegos en las que había una exigencia de inteligencia en la toma de decisiones, generando clases de Educación Física más significativas para el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Juego tradicional; Praxiología motriz; Pedagogía de la corporalidad

INTRODUÇÃO

Dentre as inúmeras manifestações de expressão e de relações da humanidade, o jogo surge para nós como uma "síntese da atividade humana" (Marin e Stein, 2016, p. 21). Entendemos que as situações de movimento nos jogos, especialmente os tradicionais, em tratados pela Pedagogia da Corporeidade (PC), constituem-se como epicentro de aprendizagens significativas, do ponto de vista ontológico. Essa proposição trata os jogos como pivô educativo potencializando as interações vividas na formação do tornar-se brincante, incluindo professor, alunos e ambiente educativo (Gomes-da-Silva, 2016, 2015, 2014, 2011).

Também corroboramos com Marin e Stein (2016) concebendo o jogo tradicional como patrimônio cultural. E que mesmo diante do cenário de exacerbação da tecnologização dos jogos e constantes "modificações das relações sociais, culturais e a condições de vida das pessoas, não se deve deixar cair no esquecimento os jogos tradicionais" (Silva, Franchi, L.M. Silva, Alba & Ribas, 2017, p.342). Principalmente dentro do seio escolar nas aulas de educação física, que é o nosso enfoque neste estudo a partir das aulas de educação física.

Pela PC apostamos no jogo tradicional como divertimento social, recurso pedagógico e mais particularmente como produtor de sentido, como lugar de multiplicação de signos nas imprevisíveis interações e nas surpreendentes cognições (Gomes-da-Silva, 2014, 2011). Jogo tradicional é linguagem na medida em que é uma prática humana e social de demarcar, codificar e significar, resultante de inúmeras interações e ações na circunstância. Destarte, a linguagem é responsável por organizar as condutas, pois oferece uma significação do entorno e não se restringe à codificação verbal, mas à mediação estabelecida com o meio, logo, pode ajudar ao jogador a melhorar sua prática (Sousa-Cruz, Soares, Farias, Gomes-da-Silva, 2017; Sousa-Cruz; Gomes-da-Silva & Ribas, 2015).

Na aula de educação física, o jogo tradicional pode ser pensado tanto nas progressões de conhecimento técnico-tático, quanto nos seus aspectos recreativo-cultural, dada a importância das relações sociais construídas e das elaborações cognitivas para os problemas surgidos dentro da esfera do jogo. Emergem-se assim uma diversidade de aspectos e fatores que se aglutinam e se relacionam, caracterizando um contexto específico e singular (Sousa-Cruz, Farias, Anterio, Soares, Oliveira, Ribas & Gomes-da-Silva, 2015).

A relevância deste estudo se justifica porque consideramos importante aprofundar estes aspectos num único jogo tradicional, denominado de "barra-bandeira" com a descrição das possíveis aprendizagens oriundas das interações com as circunstâncias do jogo e o papel de facilitador do professor de educação física. O "barra-bandeira" é jogo tradicional, pois existe registro de sua existência em outras épocas e outras culturas e ao mesmo tempo é muito praticado na atualidade, portanto, utilizando as palavras de Stein e Marin, é um jogo que "representa o passado e o presente" (2015, p.15). Diante disso percebemos a necessidade de compreender a "lógica interna" (Parlebas, 2013, 2008, 2001) e os "processos de subjetivação" (Gomes-da-Silva, 2011, 2015) que ocorrem durante esse jogo tradicional.

Assim, estaremos investigando as tomadas de decisões durante o jogo, seja do ponto de vista da comunicação com os companheiros e adversários (Parlebas, 2013, 2008, 2001; Ribas, 2008, 2005). Seja pela ótica da PC pela significação que essas ações comunicativas exercem para a singularização e criatividade dos jogadores – efeitos semióticos. A lógica interna, pertencente à Praxiologia Motriz, idealizada por Pierre Parlebas, para o qual:

o jogo é, antes de tudo, um sistema de regras; esse sistema define a estrutura e o modo de funcionamento da atividade, ou seja, sua lógica interna. O estudo dos jogos motrizes consistirá, em sua grande maioria, em colocar a descoberto as consequências acarretadas por essa lógica motriz sobre as condutas dos jogadores e sobre as representações coletivas ligadas a cada jogo tradicional (Parlebas, 2013, p. 13).

Investigar a produção de sentido implica nessa outra abordagem do jogo. Diz Gomes-da-Silva (2015, p.72):

interessamo-nos analisar o fazer do jogador em suas múltiplas e conflituosas relações. A investigação não recai sobre a codificação das regras, mas decodificação que os jogadores realizam e sua mobilidade estratégica. A assimilação da regra pelo jogador não se dá quando este está identificado com ela, regido mecanicamente por suas proibições, mas quando, compreendendo sua significação num dado contexto, realiza jogadas imprevisíveis, criativas.

Realizar essa dupla abordagem da comunicação do jogo, já realizada em outra ocasião (Sousa-Cruz et al, 2015), ajuda na compreensão da riqueza do movimento humano, ou melhor, a potência educativa das situações de movimento. Estes métodos de análises distintos, um preocupado em descrever o modo lógico e comunicativo como acontecem as interações do jogo e outro analisando como essas experiências vividas no jogo podem auxiliar os jogadores a reconfigurarem sua corporeidade para um modo mais lúdico e criativo de viver. Daí este artigo se constituir numa resposta a seguinte questão-problema: Quais as aprendizagens que ocorrem no barra-bandeira vivido em situações de movimento nas aulas de Educação Física escolar?

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa é de observação direta, de caráter descritivo e analítico, com abordagem qualitativa dos dados com inspiração etnográfica e participante. "A pesquisa direta caracteriza-se pela busca de dados diretamente da fonte, possibilitando conhecer a realidade na prática." (Mattos Rosseto Jr & Blecher, 2008, p.33). O uso do método qualitativo em nossa pesquisa justifica-se pela grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (Weller; Pfaff, 2011).

Já o estudo etnográfico é compreendido pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos (Mattos et al, 2008). Numa inspiração etnográfica observamos as ações e os hábitos dos alunos durante muitas vivências do barra-bandeira, descrevendo suas ações nas relações uns com os outros, com o espaço e implementos do jogo.

Também inspirado na pesquisa participante objetivamos compreender a realidade do jogo tradicional na escola e mudá-la. Segundo Brandão e Streck (2006), a pesquisa participante está comprometida com ações orientadas para mudanças a partir dos objetivos e das necessidades que culminam da análise sobre a ação. Como o jogo analisado caracteriza-se pela presença de vários envolvidos é necessário acompanhar diretamente as tomadas de decisão dos alunos, compreendendo seus hábitos anteriores e os novos empregados durante o ato de jogar.

2.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram 1 professor de educação física com 12 alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental II, matriculados e com frequência regular nas aulas de educação física, na Escola Municipal Augusto dos Anjos, localizada no Bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa - Paraíba. Os alunos foram escolhidos através de um sorteio de forma aleatória, independentemente do sexo, da raça ou de qualquer motivo de exclusão. Todos os sorteados (quatro meninas e oito meninos) tiveram acesso ao conteúdo da pesquisa e tiveram a liberdade de decidir participar ou não do estudo em questão. Decidimos pelo sorteio aleatório, em virtude da grande adesão da turma para participar da pesquisa. Porém, decidimos pelo recorte de 12 alunos, face à ocorrência de diversas ações simultâneas entre companheiros e adversários, numa interação de cooperação-oposição, o que seria impossível atentar para todos durante a prática do barra-bandeira nas aulas.

Essa escola foi escolhida por ter um local adequado para a prática do jogo nas aulas de Educação Física e por ser disponibilizado e favorecido o acesso à pesquisa pela gestora do estabelecimento. Além disso, as aulas de Educação Física acontecem numa perspectiva da pedagogização do barra-bandeira, com o professor colaborador, problematizando-o através de variações em seu funcionamento, tanto no número de jogadores quanto no espaço de jogo e nos objetos utilizados. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do CCS-UFPB, na Plataforma Brasil, e autorizada com o Parecer número 708.172.

Optamos pela turma do 7º ano por atender a nossa investigação de a faixa etária da turma de crianças (11-12 anos) favorecerem a compreensão do jogo. A partir dos 10 anos, aproximadamente, desenvolvem-se os jogos do grupo organizado, os jogos tradicionais, que nascem dos precedentes. A pesquisa ficaria impossibilitada e sem viabilidade, caso decidíssemos por uma faixa etária menor, em que a fantasia, a imaginação e o egocentrismo estão em evidência.

Na perspectiva dos jogos com regras como de comunicação complexa, escolhemos o barra-bandeira. Um jogo tradicional, que como os demais, resistem à tecnologização do jogo (Ramos, 2003) por não ser institucionalizado (Parlebas, 2001), ou seja, seu funcionamento está desvinculado de órgãos regulamentadores, tal como as federações esportivas.

Os jogos tradicionais são o âmbito menos conhecido porque suas regras estão configuradas em função de uma realidade e cultura. Não são padronizadas para todo o mundo, como é o caso dos esportes, ou seja, em cada realidade encontramos formas diferentes de organizar o jogo, mesmo os mais conhecidos, como os já citados rouba-bandeira e queimada (Ribas, 2002, p. 96).

Outra razão da escolha é uma oposição a ótica reducionista que subutiliza esse potencial educativo dos jogos tradicionais nas aulas de educação física. O barra-bandeira é um jogo constituído com poucas regras e com um marcante significado cultural, sua presença no cotidiano comunitário e mesmo escolar, resiste ao esquecimento cultural. Sobre isso, Marin, Ribas, Parlebas, Stein e Crestani (2012, p.74) nos alertam para tal problema:

Os ventos da mundialização provocam mudanças substanciais no contexto dos jogos tradicionais. As mudanças tecnológicas e culturais pelo qual passa o conjunto das sociedades tendem a provocar o abandono de costumes antigos e a substituir práticas do passado por novos comportamentos.

Com vistas à aprendizagem de novas condutas motoras, táticas e existenciais dos educandos, concordamos com Ribas (2002), quando enuncia que temos a necessidade de estudar de maneira aprofundada os jogos tradicionais. O barra-bandeira é um jogo inclusivo, nenhum participante deixa a competição, mas assume outro papel no jogo, possibilitando novas emoções e ações comunicativas.

2.3 Instrumentos e técnica de coleta dos dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o Diário de Campo e as Filmagens. As observações eram anotadas após as aulas em um caderno com os indicadores de observação. Para captar as imagens durante o jogo, utilizamos duas câmeras semiprofissionais Nikon Coolpix P510, em dois ângulos: um, para captar o plano geral, em que priorizamos o campo onde acontecia o jogo e outro mais próximo, com plano mais fechado, específico, captando detalhes (olhares, acenos, falas, deslocamentos, direções) dos brincantes com vistas à análise interativa e criativa.

As filmagens duravam 25 minutos para cada aula de 45 minutos (10 para o deslocamento da saída e a volta para a sala de aula; cinco, no início, para explicar os objetivos e a atividade da aula, e cinco, no final, para avaliar a aula). Foram 10 aulas observadas por meio de filmagens. A quantidade de aulas foi definida a priori, por acreditarmos que esse número seria suficiente, mas entendíamos a possibilidade de ampliá-la, caso necessário, o que não foi o caso. Assim, quando não surgiram mais novidades de ações e o nível de motivação e envolvimento dos alunos despertaram para novas atividades, a quantidade tornou-se suficiente para a coleta de informações para análise.

Mesmo com duas filmadoras disponíveis para captar as imagens, percebemos a relevância de mais recursos para a coleta. Sentimos a necessidade de melhorar o aparelhamento para aperfeiçoar as imagens, porquanto tínhamos que deixar uma câmera filmando enquanto estávamos com outra em outro local do ginásio. Porém, não pudemos captar todas as ações porque a angulação das filmadoras não contemplou todo o espaço de jogo. Procuramos minimizar essa limitação caminhando pelo campo de jogo (filmando), tentando abarcar o maior tempo e detalhes de cenas, ações, gestos e estratégias.

Utilizamos as técnicas da Observação Direta para as filmagens e também a técnica de Observação Participante, devido a nossa colaboração como pesquisador junto ao professor da escola. A intenção foi de analisar as aprendizagens identificadas nas relações comunicativas dos jogadores nas tomadas de decisão (Mattos et al, 2008). Como observador participante nos colocamos na posição e no nível dos sujeitos observados, investigando seus interesses e hábitos de ações dentro do jogo. Utilizamos conjuntamente a técnica do Grupo Dialogal, que consistiu em coletar falas dos alunos, no início, durante ou no final da aula, na presença e colaboração do professor da escola, cuja abordagem didática era a Pedagogia da Corporeidade. O que facilitava aos alunos já terem o hábito de no início e final da aula relataram suas ações, escolhas, repetições e inovações no jogo, bem como as dificuldades encontradas para resolverem as novas situações de movimento, variações no jogo.

No início das aulas era indagado aos alunos sobre o jogo da aula anterior, o que dera certo e o que era preciso melhorar. Era reunido os doze alunos, distribuídos em dois grupos de seis: entre companheiros e adversários e discussão apenas com os companheiros. A intenção era de problematizar as ações dos jogadores a fim de buscar novas ações técnico-táticas. Alguns jogam de uma forma, outros, habituados de outra. Então, "como se deve fazer para mudar os hábitos?" consistia no instante de discussão provocado até mesmo dentro do jogo.

Pela Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 2016), interessada em mudar hábitos padronizados, o professor provocava no momento em que inseria variações nos jogos, seja em relação no número de jogadores, na relação com o espaço ou com os implementos. Com isso os aprendizes tinham a oportunidade de manter contato com um mundo de ações diferentes, que deviam ser ajustadas e adaptadas às demandas das numerosas e variadas situações

do jogo. E, em função das demandas de situação, o participante devia antecipar-se e tomar as melhores decisões possíveis no jogo. Nossa ideia era de que os alunos tivessem a capacidade de discernir no jogo, o que só é possível mediante as situações-problema. Assim os alunos eram expostos aos jogos tradicionais, problematizados, sob a mediação do professor da escola.

2.4 Técnica de análise dos dados

A análise desse jogo tradicional aconteceu pela Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001), descrevendo-o como um jogo sociomotriz, cujas ações e decisões de cada jogador se dá na interação com o outro protagonista, parceiro ou adversário. Na maioria das situações motrizes, a tomada de decisão se apoia na "leitura" (decodificação) da movimentação dos demais protagonistas do jogo (Lavega, 2008). Também, pela Praxiologia Motriz, analisamos este jogo nos aspectos do sistema de pontuação e nos papéis dos protagonistas dos jogos.

Outro método de análise foi a Analítico-Existencial do Movimento, descrita por Gomes-da-Silva (2001, 2012, 2019), pertencente a Pedagogia da Corporeidade. Nessa análise, a movimentação dentro do jogo é estudada como comunicação ontológica, identificando os diferentes modos de jogar dos jogadores em condutas: Deficiente, Indiferente e Primordial. O Modo de Jogar Deficiente se caracteriza pela desconsideração de si e do outro na ação comunicativa. Ver-se e vê o outro não como protagonista do jogo, mas como utensílio, ocupa um espaço, mas não está jogando de verdade. Está no jogo, mas renuncia a jogar, omite-se nas jogadas, assemelha-se a um "estraga prazer". O Modo de Jogar Indiferente também participa dessa condição de impessoalidade de jogar. Joga, mas não se sente tocado pelo jogo. É um jogo sem intimidade. Está indiferente ao fazer-se no jogo, desconsidera os demais jogadores. Está apático aos demais, sai jogando sozinho, o que na linguagem futebolística passou a ser chamado de "fominha". Aquele que não convida outro para participar da jogada, mesmo companheiros em condições de jogo ou desconsidera a legitimidade de seus adversários. É um modo sem circunvisão de jogo, portanto, indiferente. E o Modo de Jogar Primordial quando o jogador está envolvido com o jogo, possui visão de jogo, considera-se jogador junto com outros, cujas presenças pessoais são sentidas e comunicadas. É uma conduta de ocupação no jogo. O jogador percebe-se encarregado de realizar seu papel, de desempenhar sua função nas interações das circunstâncias, que pode ser de dois modos (Substitutivo e Anteposição). O modo básico de entrelaçamento habitual. Tematiza o jogo sem disposição à abertura a um jogo original. É uma conduta do jogar obstinado, funcionando no pré-modo, na familiaridade do habitual ou conforme prescrição do treinado. Esse é o Modo de Jogar Substitutivo, padronizado, repetido, situado num conjunto de remissões referenciais. Porém, há o Modo de Jogar de Anteposição, Baseado na compreensão originária do jogo, resolve arriscar-se, sair da familiaridade. Jogar sentindo as circunstâncias do jogo e respondendo significativamente a elas, quer dizer, deparando-se com as situações táticas e reencontrando suas possibilidades técnico-táticas (Gomes-da-Silva, 2019).

No cômputo geral, operacionalizando tudo isso se soma ainda, outros elementos relevantes, como a compreensão das regras do jogo no modo simbólico da memória das ações; a realização de antecipações, uma forma abstrata de agir, decodificando a ação do outro e, por fim, a aquisição de condutas estratégicas, a fim de errar menos durante o funcionamento do jogo.

A seguir, apresentamos um quadro (Quadro 1) para descrever e detalhar minuciosamente nossas teorias de análise dos dados, tentando explicitar as aprendizagens. São indicadores existenciais e praxiológicos que fundamentaram a discussão dos resultados e nortearam os passos e, com certeza, ajudarão em estudos posteriores.

Quadro 1 – Categorias para análise do barra-bandeira: Analítica-Existencial e Praxiologia Motriz

CATEGORIAS	INDICADORES EXISTENCIAIS E PRAXIOLÓGICOS	
Modo de Jogar INDIFERENTE	Comunicação impessoal com o outro (jogador, meio e implementos)	
Modo de Jogar PRIMORDIAL Comunicação com compreensão existencial - simbólica: compreensão da regra, aceitação dos códigos reguladores (tempo, espaço, pontuação); não transgressão. - operatória: decisão, decodificação, antecipação.	SUBSTITUTIVO Movimentação padronizada, dependente, automatizada e repetitiva ANTEPOSIÇÃO Movimentação sentindo as condições de jogo e respondendo criativamente as possibilidades	- Funcionamento do jogo: regra: memória e aceitação dos códigos reguladores (tempo, espaço, pontuação)
		- Tomada de decisão: condutas estratégicas, errar menos.
		- Decodificação: "leitura" dos gestemas e praxemas
		- Antecipação: concentração e capacidade de resposta

Fonte: Sousa-Cruz (2014); Sousa-Cruz; Gomes-da-Silva e Ribas (2015).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aproximamos do nosso objeto de estudo com as análises sugeridas. Descrevemos o barra-bandeira a fim de estreitar as observações analíticas das ações no jogo. A partir do contexto de uma Lógica Externa, adiantamos nossa pretensão investigativa, pois, em conversas anteriores com o professor da escola sobre as características da turma, os hábitos nos intervalos e práticas nas ruas, aos pesquisadores fora revelado sobre a existência desse jogo na turma do 7º Ano Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física na Escola Municipal Augusto dos Anjos (João Pessoa-PB) e menos nas ruas, em face da violência na região circunvizinha e o medo dos pais de deixarem os filhos fora de casa.

Com isso nos aproximamos da sugestão de Ribas (2002), o qual se refere ao detalhamento da Lógica Externa, tais como: projeto da escola, material e espaço disponível, concepção de mundo do professor e do aluno para discussão com o grupo da proposta investigativa. Obviamente que levamos em consideração, mas não abarcamos todos esses itens na nossa pesquisa pela indisponibilidade de tempo e de enfoque.

Apresentaremos as características do jogo, diversidade de nomenclaturas, possibilidades de funcionamento, distribuição dos jogadores no espaço, manuseio dos objetos utilizados e ilustrações do possível cenário de jogo. Em seguida, discutiremos os resultados a partir da lógica interna de ambos os jogos, as diversas interações de cooperação-oposição, o modo existencial de agir dos jogadores e os avanços na inventividade nas tomadas de decisão, possibilitando novas e complexas aprendizagens dos alunos nos jogos vividos nas aulas de Educação Física na escola.

3.1 Efeitos semióticos existenciais a partir da lógica interna do Barra-Bandeira

Também conhecido como Bandeirinha, Pique-Bandeira ou Rouba-Bandeira (Ramos, 2003), o Barra-Bandeira é um jogo em que há a presença de companheiros e adversários. É bem aceito com suas regras e leis de funcionamento a serem seguidas realizando-se num espaço retangular dividido por uma linha central. Os jogadores devem ser distribuídos em duas equipes opostas. O mediador coloca duas bandeiras, ou qualquer objeto que a represente, sendo semelhantes na forma e peso.

O jogo finaliza-se quando um jogador atravessa o campo adversário, toma a bandeira do "inimigo" e volta para o seu campo de origem, sem ser pego. Caso um jogador seja pego, ele deverá ficar "congelado" no local onde foi tocado, até que seja "descongelado" por um companheiro de sua equipe. Isso caracteriza ser um jogo de invasão (oposição) e de proteção (cooperação), ou seja, um jogo em que está presente a relação de companheiros e adversários, com possibilidades de interações criativas. Preocupados com a Lógica Interna e Efeitos Semióticos Existenciais partimos de três indicadores de observação: hábitos iniciais dos jogadores: passagens aleatórias e precipitadas; variações na forma de jogo: reorganização das condutas dos jogadores; novos hábitos nas tomadas de decisão: passagens estratégicas e inventivas.

a) Hábitos iniciais dos jogadores: passagens aleatórias e precipitadas

A preocupação do professor, orientado pela Pedagogia da Corporeidade, foi oferecer o melhor ambiente possível, um ambiente que deixasse as crianças bem à vontade. O ambiente é importante para as ações dos brincantes, no cuidado para que o ambiente forneça as condições para que o sujeito encontre o que está disposto a criar. O ambiente de segurança permitiu a tranquilidade necessária para que os alunos pudessem realizar suas tarefas, de perceber e relacionar-se com o outro e consigo mesmo.

Neste primeiro momento visualizamos alguns hábitos no jogar de Barra-Bandeira, geralmente, ao ter o jogo iniciado, os jogadores de ambas as equipes tendiam a passar ligeiramente para o outro campo, na tentativa de não serem pegos até chegarem a bandeira, que pode ser implementos diversos, no nosso caso, foi utilizado bolas de handebol de cor azul e amarela, simbolizando a "bandeira".

Se a Lógica Interna do Barra-Bandeira é passar para pegar a bandeira adversária, assim como proteger a bandeira destes, ações individuais se tornam ineficazes para um objetivo coletivo. Não basta apenas saber passar sozinho para pegar a bandeira no jogo de Barra-Bandeira, "O praticante deverá conhecer os movimentos básicos para poder praticar. Entretanto, mais do que isso, terá que saber realizá-lo na hora certa" (Ribas, 2002, p. 88).

Nas primeiras aulas os jogos duravam pouco tempo, as bandeiras eram trazidas com muita facilidade. E havia muitos congelamentos devido as passagens precipitadas. O professor interrogava: "Por que isso ocorria?" A preocupação dos alunos estava apenas no aspecto da passagem individual, desconsiderando outros elementos táticos, tais como: interagir com os companheiros, "ler" as ações adversárias e antecipar-se.

A conduta dos jogadores no início estava marcada pela aleatoriedade, precipitação, reprodução, sem atenção necessária para criar novas condutas, melhorar o modo de se relacionar com o contexto (companheiros, adversários, espaço, objetos). Gritarias, sorrisos, reclamações, acenos, extrapolação das regras dos jogos compunham as condutas no processo inicial dos jogos. Esta conduta representava um tipo de aprendizagem do jogo, não significativa, como afirma Gomes-da-Silva (2011, p. 34) "a aprendizagem consiste na aquisição de hábitos, e os hábitos são saberes presentes no corpo, que atuam antes mesmos da representação intelectual, realizando a integração do espaço de ação ao espaço corporal".

Dessa forma, os alunos agiam sem uma reorganização funcional, a lógica para buscar a bandeira, invadindo o campo adversário, e ao mesmo tempo protegendo a bandeira, era sabido, mas não havia compreensão tática na distribuição dos jogadores para ocupação dos espaços, no tempo de ataque e defesa.

Na repetição dos jogos, os alunos passaram a ter um interesse maior pelo jogo e passaram a denunciar os adversários que não passavam dentro do espaço delimitado com a bandeira e discussões entre membros da mesma equipe sobre a qualidade de atuação, haja vista os que ficavam "congelados" sucessivamente. Corroborando com Ribas (2002), os jogadores devem estar atentos às relações estabelecidas, pois trocar ideias, concordar, discordar, mostrar intenções, definir as metas sem desconsiderar as vontades, faz parte do jogo.

Nessas primeiras aulas o professor não interferiu nas ações dos alunos, até porque a intenção era de deixar emergir os hábitos iniciais, então passou a mediar junto com os pesquisadores novas possibilidades dentro do jogo. Uma das possibilidades do conhecimento praxiológico é de favorecer que os alunos desenvolvam suas estratégias e formas de participação na atividade. Para isso, segundo Ribas (2002, p. 153), "é importante deixar clara a dinâmica da atividade, os objetivos e elementos relacionados às regras". Nessa orientação se faz necessário que o aluno aprenda a codificar as regras, decodificar os gestos e tomar decisões exitosas. E na perspectiva existencialista do jogo, diz Gomes-da-Silva (2012, p. 141) "no jogo as possibilidades de interação do movimento desvela e vela o Eu para o Outro [...] Os gestos nos jogos são signos da comunicação dos corpos entre si e de suas relações de convivência com os outros, com os espaços e com os objetos" (Gomes-da-Silva, 2011, p. 51).

Nesses momentos dos jogos vividos, os alunos se movimentaram se comunicando com os outros, mesmo sem os perceberem nas suas decisões. Pela Analítica-Existencial do Movimento, era um Modo de Jogar Indiferente, o movimento era comunicativo, mas a sensibilização de si e do outro era tímida, minimizada. Perceber o outro é agir perante seus companheiros e adversários como encontro, implicando numa atuação empenhada, dedicada a circunvisão do jogo.

Essa "circunvisão" do Barra-Bandeira acontece mediante conflitos, interpretações, interrogações, cuidados e não como ato isolado, numa padronização de movimento sem abertura. Contudo, dependendo da metodologia do professor de educação física, o jogo pode ser oportuno para produção de sentido, novas significações e novas aprendizagens. O processo de velamento e desvelamento nas relações cooperativas e de oposição no jogo foram tematizados pelo professor, que possuía uma orientação da Praxiologia Motriz e da Pedagogia da Corporeidade. É o que apresentamos no próximo tópico.

b) Variações na forma de jogo: reorganização das condutas dos jogadores

Após o primeiro momento, de muita observação e delimitação das funções dentro do jogo por parte dos jogadores, o Barra-Bandeira assume a complexidade de uma rede social de interação nas variações das regras. Isso quer dizer da relevância da codificação das regras e decodificação dos gestos, tanto dos companheiros, como dos adversários.

Observamos que no início do jogo as passagens eram constantes, porém, aconteciam de modo aleatório, sem um pensar sobre a ação. Por isso mesmo, com essas passagens sem combinações prévias, resultaram em inúmeros "congelamentos", face às tentativas individuais que se desdobraram em insucessos na passagem.

Em seguida, o jogo passa por um processo reorganizador, o jogo volta, por pouco tempo, a uma fase de observação e cautela de ambas as equipes. Primeiras conversas esboçam surgir. Era um sinal de que algo precisava mudar, as passagens necessitavam de novas estratégias. Os problemas dentro do jogo precisavam de outras soluções.

Retomando a questão das interações, Parlebas (2001) suscita uma melhor compreensão do jogo sociomotriz Barra-Bandeira a partir dos dois tipos de interação: companheiro e adversário. Os processos de comunicação e contracomunicação acontecem simultaneamente, pois os jogadores precisam agir no jogo mediante atenção nas tomadas de decisão dos companheiros e adversários, algo mais complexo. Emergem então questionamentos inerentes à prática do jogo: Passar para pegar a bandeira? Proteger a minha bandeira? Salvar meu companheiro? Congelar meu adversário? Diante desse cenário, os jogos ganham mais movimentação e complexidade. No Barra-Bandeira acentuam-se muitas passagens; muitos "congelamentos"; muita volta da bandeira à sua área; desafios de mãos dadas para puxar o adversário que se encontra do outro lado do campo para seu campo, congelando-o. E,

para manter essa motivação e desafio, o professor inseriu algumas mudanças que levaram a uma complexidade de atos. No Barra-Bandeira, o professor acrescentou mais uma bandeira, uma para cada equipe, só finalizando o jogo após o transporte das duas bandeiras adversárias, não necessariamente, ao mesmo tempo e pelo mesmo jogador.

Parlebas (2001) nos ajuda a compreender esse sistema complexo no jogo tradicional, pois ele compara com o esporte. Enquanto no segundo, as regras, número de jogadores e funções estão bem definidas, regidas federativamente, no primeiro, mesmo com a presença dos itens citados, tudo é muito flexível, pois, por exemplo, no Barra-Bandeira, ora quem passa para buscar a bandeira pode proteger; ora quem protege, pode salvar; quem é salvo pode passar. Isso implica em inúmeras tomadas de decisões, que resultam numa chance perdida ou numa jogada vencida no âmbito do jogo.

As variações sugeridas pelos os pesquisadores e ensinadas pelo o professor não eram de conhecimento dos alunos. A prática dos mesmos sempre foi da forma convencional, uma bandeira para cada equipe. Nossa intenção era que os alunos jogassem com mais facilidade na interação com o outro de modo total e livre para criar novas mensagens para os companheiros e dificultando as mensagens para os adversários, interferindo o mínimo possível, mas mediando o processo de ensino-aprendizagem. Destarte, favorecer ao professor uma atenção maior nas comunicações e contracomunicações que acontecem no jogo, bem como as condutas singulares e existenciais dos jogadores que ajudam aos mesmos jogarem mais e melhor.

Dessa forma, os jogos se desdobraram num enfrentamento divertido, numa tentativa de dominar o jogo pela puxada das mãos, pelo toque para congelamento frontal e posterior ou pelos olhares disfarçados e movimentos dissimuladores nos momentos de "passar". Essas trocas gestuais dos jogadores permitem uma nova configuração nas relações. Tomando como base Gomes-da-Silva (2011, p. 94)

[...] na configuração desse circuito de comunicação somos introduzidos no domínio complexo dos sujeitos falantes, ou nas trocas gestuais dos participantes, na constituição de um em relação ao outro, na maneira de interiorizar um ao outro para aí se confundirem.

Essa configuração se dá na presença dos jogadores com outros jogadores, ocupando espaços, mediados por objetos. Ou seja, Parlebas (2001) classifica as interações como uma complexa rede de interações entre os sujeitos. Já Gomes-da-Silva (2011) prefere o termo zona de comunicação, pois acredita que a rede diz respeito apenas aos sujeitos que estão envolvidos diretamente na ação de comunicar, "enquanto zona é mais abrangente, envolve sujeitos, os espaços, os objetos e o tempo do ato comunicativo" (Idem, p. 95).

Essa discussão entre rede e zona comunicativa é salutar para transpor as informações contidas nos jogos e as respectivas problematizações. Muitos alunos perguntados durante as intervenções sobre as variações, afirmaram serem mais difíceis, porém, gostaram da demora do término dos jogos, ocasionadas pela alteração nas regras e necessidade de novas condutas, outros hábitos nas decisões.

Quanto ao ambiente, Parlebas (2001) classifica a interação dos protagonistas com o ambiente estável e instável, ou seja, um ambiente definido, com poucas variações possíveis e outro com muita imprevisibilidade, incerto. Nesse caso, o ambiente do jogo do Barra-Bandeira, além de estarem numa situação favorável, se encontrava numa condição estável, ou seja, sem interferência. O espaço era conhecido (ginásio da escola) e os participantes se organizaram em função desse meio. O campo de jogo era plano, com seu espaço marcado (marcação das linhas poliesportivas), tanto na divisão das equipes, como na área da bandeira, facilitando as ações, sem necessitar de uma tomada de decisão em função do espaço, apesar de reconhecê-lo como partícipe do entorno.

A partir das características da lógica interna do Barra-Bandeira, se faz necessário "a facilitação da compreensão do jogo por parte do jogador, para que o mesmo perceba as alternativas e possibilidades de participação, assim como suas limitações" (Ribas, 2002, p. 10). Com isso, possam descobrir e tomar decisões, compreendendo a dinâmica da atividade, criando suas próprias estratégias. Além disso, para nós, o que está em jogo não é apenas a ação em si, mas a quem ou ao que ela remete (Gomes-da-Silva, 2012). O fenômeno do jogo não é transparente, o jogador tende

a velar-se, encobrir-se, a desfigurar-se. Até porque seu movimento no jogo está radicado não só na cultura que o gerou, mas, também, na constituição do ser, um ser aberto para sua existencialidade com o outro dentro do jogo. Essas interações simultâneas entre companheiros e adversários, dentro de um ambiente de jogo, necessitam ser interpretadas, porém não isoladamente, pois o passar (Barra-Bandeira) não se reduz a gestos biomecânicos, motores, mas pertencente a um contexto significativo, pois, corroboramos com Gomes-da-Silva (2012, p. 154) que "compreende que retirar o movimento do seu contexto é deixar escapar sua força vivaz, sua energia vital, sua emoção".

Para uma melhor análise das interações envolvidas, delimitamos a observação do jogo Barra-Bandeira no quesito "passagem" já que é a principal ação motriz para o funcionamento dos jogos. A passagem é o momento tático para o qual todo o jogo é desenvolvido, desde o início até o fim da partida. Não desprezamos as demais ações (proteger a bandeira, pegar o adversário, ficar congelado, descongelar o companheiro), porém, para uma melhor descrição e análise, optamos por esse recorte no jogo. A seguir, detalharemos os grupos e suas funções no decorrer das aulas em cada jogo vivido.

Durante as primeiras aulas de Educação Física, identificamos a formação de três grupos de funções dentro do jogo Barra-Bandeira: protetor, pegador e passador. O protetor protegia a bandeira. O pegador pegava os invasores; e, por fim, os passadores, que invadiam o campo adversário com o fim de "roubar" a bandeira. Os olhares dos passadores se cruzavam frontalmente e lateralmente, entre ambas as equipes. Os protetores mantinham-se estáticos, nenhum movimento era realizado, apenas observavam. Os pegadores caminhavam e corriam lateralmente em pequenas distâncias, alguns simulavam passar, tentavam ludibriar o adversário. De repente, uma passagem é realizada, mas, interrompida por dois pegadores. Concomitantemente, diversas passagens ocorrem, a relação de cooperação e oposição ficava evidente no jogo.

Dessa forma, percebemos três formas de passagem no barra-bandeira: (i) passagem para buscar a bandeira; (ii) passagem para salvar o companheiro e (iii) passagem para voltar com a bandeira. Essas três maneiras de passar dentro do jogo envolveram diversas interações, repetidas e inventivas, que ajudam numa análise minuciosa do jogo ou das ações dos brincantes. Essas formas de passagens estão relacionadas com as situações de jogo, o que levaram os brincantes a observarem e agirem de acordo com a necessidade que o jogo se apresentava, ora na dificuldade de passar, ora na facilidade; por vezes, em passagens estratégicas.

Ao optarmos em analisar as possíveis aprendizagens que podem ocorrer no jogo do Barra-Bandeira, nos atentamos para as inter-relações presentes durante o jogo. Isto significa considerar, de forma mais minuciosa, os gestos e ações táticas nas comunicações (entre companheiros) e contracomunicações (entre adversários). Por isso, as ações do jogar culminam em novas ações, invenções dos jogadores em busca do sucesso na jogada, nas ações exitosas. É a discussão a seguir no último tópico do estudo.

c) Novos hábitos nas tomadas de decisão: passagens estratégicas e inventivas

Diante dessa descrição, criamos o (Quadro 2) a partir dos indicadores analíticos- existenciais e praxiológicos, para fomentar as possibilidades interativas do Barra-Bandeira e os avanços cognitivos no tocante à decisão nas ações, tanto nos erros, como nos acertos, gerando aprendizagem. Não incluímos os termos psicomotriz e deficiente em face de não caracterizarem o jogo em análise, pois se referem a jogos individuais, podendo existir o espaço e/ou implemento sem a presença e interação com o outro semelhante.

Reforçamos que a interação nos jogos psicomotrizes e o modo deficiente não são secundários, são sim, também importantes, apenas não fazem parte da nossa seara investigativa, já que os jogos escolhidos, observados e analisados são sociomotrizes de cooperação-oposição e podem ser do modo indiferente e primordial pela interação existencial.

Quadro 2 – Modo existencial de agir no Barra-Bandeira a partir da lógica interna

Jogo Tradicional/Popular	Analítica-Existencial Modo de Comunicação		Praxiologia Motriz Interação Sociomotriz	
	Indiferente	Primordial	Oposição	Cooperação
BARRA-BANDEIRA				
Ações Principais				
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passagem para buscar a bandeira ▪ Passagem para salvar o companheiro ▪ Passagem para trazer a bandeira 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dar às costas para seu campo de jogo diante uma passagem adversária em busca da bandeira. ▪ Não perceber o companheiro no campo adversário, evitando assim, uma passagem de salvamento. ▪ Não passar para seu campo de origem com a bandeira, mesmo com reais chances retorno. 	<p>Substitutivo: Passar para o campo adversário mesmo diante de uma marcação estabelecida.</p> <p>Anteposição:</p> <p>Atentar para uma desatenção do adversário na espera de uma oportunidade de passagem.</p> <p>Substitutivo: Passar pelo mesmo local e/ou não tentar passar para voltar.</p> <p>Anteposição: Dissimular o corpo para um lado, passando pelo outro e/ou aproveitar uma brecha entre os adversários no campo de jogo.</p>	<p>Antecipação para passar; Leitura das intenções do adversário para passar; Simular gestos de passagem;</p> <p>Decodificar ações e passagem alheia.</p> <p>Correr com a bandeira pelos espaços desocupados pelos adversários.</p>	<p>Fingir uma passagem para um lado do campo para a passagem do companheiro</p> <p>Passar sem a bandeira para tirar a atenção do adversário do companheiro que a possui</p>

Fonte: Sousa-Cruz (2014).

No quadro 2, percebemos as principais ações dos jogadores nas aulas, pois seria impossível dar conta de todas ao mesmo tempo em que há a cooperação e oposição; em que há a passagem e proteção. As ações dos alunos durante as vivências no Barra-Bandeira perpassaram em três relações: com os jogadores (modo existencial: indiferente e primordial; interação sociomotriz de cooperação-oposição), com o espaço (formador e domesticado) e com os objetos (não humano e intermediando o confronto).

Mas, para essas relações acontecerem, foram necessárias e importantes combinações entre os participantes, minimizando as condutas individuais, o modo indiferente de ser, avançando para um modo primordial de agir, comunicando-se melhor com os companheiros e contracomunicando-se com os adversários. Os alunos iniciaram com condutas menos solidárias e passaram a perceber melhor seus companheiros, porque estar presente junto com os outros no jogo não é sinônimo de estar próximo na relação, muito menos ter uma interação e tomada de decisão exitosa.

Tomemos o exemplo de Gomes-da-Silva (2012). Um jogador estando numa posição estratégica para fazer o gol, portanto desmarcado e em posição legal, próximo do gol, espera a bola do companheiro para participar da jogada; no entanto, você não é correspondido. Ele reclama, diz: "Estava sozinho e você não tocou a bola". Nesse caso, "o movimento daquele que não participou da jogada está só, mesmo quando "junto" a ele está ocorrendo movimento de outros entes" (Idem, p. 156).

Os dois primeiros momentos (passagens aleatórias, bem como as observações e reorganizações dos jogos) foram importantes para os brincantes do jogo porque, tiveram a oportunidade de se atentarem à importância da atenção e concentração durante o jogo. Estar atento e concentrado é estar envolvido no jogo, junto de seu entorno, diante o espaço que lhe é disponibilizado, em relação aos implementos utilizados e num estar junto com os outros, seja companheiro, seja adversário (Gomes-da-Silva, 2012).

Serviu para compreender que não era para fazer uma passagem precipitada, na observação do oponente, da clareza das funções de cada jogador. Apesar de caracterizarmos como passagens aleatórias, essas ações tiveram sua relevância, pois, através delas os erros foram detectados, e precisavam ser corrigidos. Entender que houve uma chance de passar e não passou; a oportunidade de voltar com a bandeira e não concretizou; a possibilidade de salvar e não o fez.

No Barra-Bandeira ocorreram diversas situações de indiferença no modo de agir, mesmo com o conhecimento da lógica interna. O quadro que inicia esse tópico descreve alguns modos de como os jogadores encontravam-se no mundo circundante e domesticado dos jogos. Nas primeiras aulas, alguns alunos não se sentiam tocados na comunicação por causa de várias situações como: o companheiro que não passava para salvar, mesmo com espaço disponível, por exemplo.

Com isso, temos a clara noção de que os alunos podiam avançar cognitivamente no jogo, no momento em que eles interagem mais, percebem melhor seu entorno, incluindo aí o companheiro, o adversário, o espaço e objeto. Só na assimilação dessas informações "lidas" no Barra-Bandeira é que são possíveis novas ações, mesmo que antes sejam repetitivas ou imitadas. As variações inseridas nos jogos ajudaram a codificar a prática das regras, além da percepção das inúmeras possibilidades de jogar, oportunizando assim, novas relações. Acrescentar duas bandeiras tornaram os jogos com mais minúcias nas regras e nas decisões. Aí é que reforçamos o papel do professor no processo pedagógico. Criar novas situações de movimento dentro das aulas para provocar novos estímulos, fomentar ações em diferentes circunstâncias surgidas nas condutas de cada aluno, valorizar jogadas mais inventivas em detrimento às convencionais. Essas ações combinadas proporcionaram, dialogando com Gomes-da-Silva, (2001; 2012), os jogadores assumirem uma conduta primordial, aprendendo a conviver com o outro, reconhecendo-o no jogo. Isso significa que o jogador pode ter uma postura substitutiva, repetida, de forma padronizada.

Se ele compreende as regras e suas variantes, de forma satisfatória, memorizando as ações, tomando consciência do tempo, espaço e pontuação do jogo, pode avançar para uma tomada de decisão na perspectiva da anteposição. O jogador adota uma conduta estratégica, decodifica os gestos, antecipando as ações, criando novas possibilidades de agir dentro do jogo. Isso implica-nos dizer que, no jogo tradicional, as relações que se dão oriundas das leis internas de funcionamento de determinado jogo podem ser mais ricas do ponto de vista comunicativo em virtude de estarem em jogo, não apenas movimentos isolados, técnicos, dentro um espaço, com manipulação de um objeto.

Houve no Barra-Bandeira tanto ações em que o jogador, "de fato, não se volta para os outros ou acredita não precisar deles (indiferente). [...] O movimento está atado aos outros entes, em relação à posição, postura, ocupação do espaço, ação e inação" (Gomes-da-Silva, 2012, p.161). É mais do que isso, é perceber se nos jogos o movimento dos alunos pode revelar-se na preocupação das ocupações, quanto pode perder-se nos modos de retratação, escondendo-se e equivocando-se (Idem, 2012).

Por isso que essa forma de existir dentro do "mundo" do jogo, é mais do que estar vivo nele, é estar envolvido, entregue às regras, aos conflitos, às decisões. Não basta estar dentro do jogo, sendo mais um componente

figurativo. Precisa-se que os jogadores estejam presentes no mesmo entre os outros e não simplesmente próximo a eles. E os outros não são apenas os humanos, mas os não humanos como o espaço e o objeto, partícipes dessa comunicação com o mundo, o mundo do jogo. De acordo com Parlebas (2001), as interações que ocorrem oriundas da estrutura de um jogo tradicional ou esporte (lógica interna) são compostas pelo regulamento e pelas comunicações com o espaço, tempo, jogadores e materiais.

Nesse terceiro momento, o jogo consolida-se numa específica perspectiva: a da aprendizagem. Os jogadores aprenderam que precisavam observar melhor o jogo, seu espaço, seus objetos, a cooperar com seus companheiros e a "enganar" seus adversários, ou seja, precisavam criar novas estratégias, sem esquecer, claro, do respeito às normas dos jogos, sem coação, mas com autonomia, ajudando para um bom andamento. E o que houve de aprendizagem? Houve avanço cognitivo durante os problemas propostos? As interações foram satisfatórias? A lógica interna e o modo existencial podem caminhar juntos em prol de uma análise do movimento no jogo tradicional?

No Barra-Bandeira observamos a rica percepção criativa que os jogadores apresentaram. A aprendizagem é nutrida no que diz respeito ao modo como o sujeito se relaciona com a realidade apresentada, sem perda do sentido pessoal de existência, de modo que, todo jogador ao criar seu próprio mundo de jogo e dotá-lo de significado, pois a consciência de si, do outro, do seu entorno, está associada à criatividade.

De que maneira foi possível uma diminuição do automatismo para uma compreensão pessoal entre os jogadores nos jogos do Barra-Bandeira? Para tal questão, apresentamos três possíveis compreensões. A primeira é que, se antecipando às ações, o sujeito percebe melhor as intenções de passagem do adversário, bem como suas falhas na marcação, proteção e defesa. A segunda se sustenta na decodificação dos gestos, dos olhares disfarçados para ludibriar os adversários e combinar com os companheiros, dos acenos para pedir a bola ou para ser salvo, da manipulação das bandeiras. Por fim, criando novas formas de passar, diante de uma marcação com número inferior de adversários, com uma bandeira, com duas, com menos companheiros no campo de jogo, combinando estratégias coletivas.

No Barra-Bandeira aconteceram diversas estratégias interessantes do ponto de vista das melhores jogadas para ganhar o jogo e impedir a vitória do outro. Por exemplo, para encontrar o momento certo de passar com a bandeira, uma equipe de quatro jogadores combinou de ficar um ao lado do outro, em forma de linha humana e passando a bandeira pelas mãos, que se encontravam atrás dos corpos. De repente, todos passam para serem seguidos e pegos pelos adversários (que não sabiam com quem estava a bandeira), enquanto um quarto paralelamente atravessa para o outro lado, por uma brecha visível no campo de jogo.

Com isso foi criada uma possibilidade concreta de passar, ficando clara a comunicação para os companheiros e obscura para os oponentes. Ou seja, "uma ação em função do outro que lhe vem ao encontro" (Gomes-da-Silva, 2012, p. 162). Dialogando com Lavega (2013, p. 289):

Nesses jogos, reina a busca do encontro com outros protagonistas, em que a leitura e a decodificação das mensagens dos outros participantes alcançam seu apogeu. Enganar, antecipar-se, colaborar, pactuar, apoiar-se, demarcar-se, capturar, salvar são ações motrizes que estão muito presentes nesses jogos.

Outros exemplos de criação de uma estratégia mediada por novas relações foi o momento exato de passar para salvar o companheiro. A atenção era no olhar do adversário. No instante que o mesmo desviava seu olhar para observar outras ações, o companheiro passava para salvar o outro companheiro, que voltava para seu campo. Todos esses momentos foram carregados de discussões, gritarias, risos zombeteiros, provocações, trocas de olhares, quer dizer, um envolvimento emocional, entrega dos jogadores nos jogos. Como afirma Lavega (2013, p. 289), "os jogos sociomotrizes ativam a vivência de um leque extraordinário de relações sociais e de experiências carregadas de significado emocional". Como também reflete Gomes-da-Silva (2011, p. 120), "[...] que a convivência no jogo, o estar-junto entre parceiros e adversários, não é estabelecido essencialmente pelo contrato social, mas pelos vínculos emocionais".

Um terceiro exemplo interessante que se deu na ocasião em que as simulações para passar eram constantes. Todos faziam com que os adversários acreditassem que passariam para buscar a bandeira, mas voltavam para o seu espaço, num jogo envolvente e desafiador de "vou, mas não vou." Um gesto muito utilizado por ambas as equipes era de desviar a atenção do adversário, tirando o olhar de seu foco. Conversavam entre si, olhavam para os companheiros que já tinham passado para buscar a bandeira, gritando, incentivando para voltar, alertando sobre uma passagem dos adversários, dando dicas no pé do ouvido, e, no momento de distração dos jogadores adversários, a passagem era realizada, fomentando novas ações dentro do jogo. Ao antecipar as ações, decodificar os gestos dos adversários, os jogadores demonstraram a inteligência de observar o mundo a sua volta e interpretá-lo. Mas, não só contemplaram, também vivenciaram a meditação/reflexão, criando novas estratégias de ação, realizando passagens inteligentes. Percebemos assim uma passagem de movimentos automáticos para movimentos ativos.

Essa foi uma das aprendizagens fundamentais durante os jogos. Não apenas imitar atos, a partir de orientação dos outros jogadores e professores, mas ter compreensão pessoal das regras e possibilidades de criar, resolvendo problemas oriundos das comunicações e contracomunicações e uma melhor consciência das condutas para ações bem sucedidas e minimização dos erros, avançando nos significados de singularização das jogadas a partir de uma lógica de funcionamento.

Gomes-da-Silva (2012) entende que o pronunciamento desse mover-se regulado oferece uma compreensão dos outros e de si próprio, podendo ser repetitivo ou inventivo dentro dos jogos, permanecendo ou avançando nas relações e nas decisões diante do entorno, envolvendo os jogadores, espaço e implementos. Assim,

o entorno para estes que se movem é regular, por isso sua resposta é sempre a mesma sem criatividade, sem espaço para o improvisado. Esse mover-se como repetição oferece uma compreensão mediana de si e do entorno porque possibilita compreender tudo sem se ter apropriado. Por não ter sido um movimento conquistado por anteposições, mas oferecido como substituição do próprio, e aceito porque previne do perigo de fracassar na apropriação do movimento (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 168-169).

Essas ações que ocorreram no Barra-Bandeira são possibilitadoras de aprendizagens no âmbito das relações e significações. O quanto os alunos iniciaram a vivência dos jogos com atos automáticos, concomitantemente, que esses automatismos se tornaram indiferentes, a ponto de não oportunizar uma comunicação para o companheiro, deixando, assim, de cooperar com a equipe e favorecendo a vitória adversária, portanto, inibindo avanços no encontro de saídas para determinada decisão, conseqüentemente, na aprendizagem. Dialogando com Gomes-da-Silva (2012, p. 171) sobre essa noção de aprendizagem nos jogos, entendemos que

é uma aprendizagem como situação vivida em que se tem o dever existencial de encontrar novas saídas para novos obstáculos epistemológicos. Sabendo que a cada superação, há uma liberalidade de novas cognições e emoções e, portanto, novos movimentos, novo modo de ser no mundo. Cada um é colocado e confronto com o já sabido e desafiado a saber mais, a poder ser-mais, ser próprio, autêntico no que faz.

Da mesma forma, os jogadores procurando analisar seu modo de agir no jogo, substituíram, no decorrer das aulas, seus movimentos automáticos por certo número de escolhas, orientando os movimentos. Isso resultou em inúmeras possibilidades de criação, numa transição do automático para o ativo, minimizando a indiferença em favor da anteposição, ou seja, da invenção das estratégias em detrimento à repetição, comunicando-se melhor com os companheiros e contracomunicando-se com os adversários. Sempre mediados e acompanhados pelo professor da escola.

Corroboramos com Gomes-da-Silva (2012) que a aprendizagem está direcionada à anteposição, pois, "se o jogador tem certa habilidade então deve ser marcado de forma que sua habilidade fique impedida de realizar-se. É preciso que o jogador livre-se da marcação, daquela situação de anteposição, para poder ser mais no jogo" (Idem, p. 170). Mas, para isso, precisamos do entendimento da lógica interna, a partir da proposta de Parlebas (2001), criando

formas mais claras e precisas para o tratamento dos jogos, analisando, desvelando, criando, categorizando os mesmos em prol de novas conclusões e novas decisões.

Entendemos que essas relações ocorridas nos jogos de Barra-Bandeira ampliaram possibilidades aos alunos do 7º ano no tocante às aprendizagens nas aulas de educação física, "nas quais os alunos são exigidos a encontrar saídas não convencionais. Há um esforço de uns para com os outros, sejam adversários ou companheiros, no sentido da tomada de decisão e da auto superação" (Gomes-da-Silva, 2012, p. 170).

Nossa preocupação com educação do jogo tradicional supera o descuido que o mesmo sofre em relação ao jogo esportivo. Procuramos dar mais visibilidade a esses jogos, tão conhecidos, mas pouco investigados. Concordamos com Lavega (2013, p. 291) "que os jogos tradicionais estão longe de serem práticas menores, tem valores e propriedades pedagógicas de grande interesse para a Educação Física do século XXI". Ampliamos o olhar para além da esfera técnica, transbordando para um processo de convivência, de conflitos, de conscientização da relevância desses jogos para a cultura lúdica no âmbito escolar e fora dele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enxergamos que é possível, a partir da captação da lógica interna dos jogos tradicionais uma culminância em significações do movimento no jogo. Seja como for, o modo de ser ou de realizar-se se dá na convivência cotidiana dentro do jogo. O importante é que cada vez mais o jogo tradicional seja investigado sob óticas diferentes de compreensão, não apenas histórica, sociológica, antropológica, biológica ou biomecânica. Nossa motivação para investigá-lo parte dos pressupostos do movimento dentro do jogo como comunicação. Sendo assim, se ampliam as possibilidades de aprendizado dos atos motrizes nas dimensões cognitivas, perceptivas e emotivas. A PM e a PC apresentam diante suas especificidades, aproximações e distanciamentos, a tornar os objetos e espaços formadores para os jogadores, bem como torná-los cada vez, um ser-mais, não só lógico-funcional, porém, também existencial no ato de jogar.

Por meio desse jogo tradicional, nas operações de constatar os erros, refletir sobre possibilidades e transformar a ação, os jogadores aprenderam a tomar decisões menos precipitadas, mais inteligentes; diante os problemas oriundos das inúmeras situações no jogo, aprenderam a agir de modo coletivo e estrategicamente refletido, como, por exemplo, a melhor hora de passar; de aproveitar as situações de desatenção; de passar para salvar o companheiro; de perceber-se no jogo, entendendo o tempo de jogo, nas situações oportunas e em marcações cerradas, a melhor maneira de agir. Aprenderam a criar situações de movimento vivendo o jogo, na observação e conduta de si e do outro. É o jogo se tornando rico pelas interações nas tomadas de decisão.

Para nós, as aprendizagens nos jogos partem das relações com os outros humanos (jogadores) e não humanos (objetos e espaços). Nas trocas inesgotáveis de gestos, táticas, sendo atos límpidos para uns, outrora nebulosos para outros, num envolvimento e percepção constante que, partindo de uma lógica interna, podem-se ganhar novas significações existenciais nos jogos vividos nas aulas de Educação Física.

A transição do Modo Indiferente de jogar, com jogadas repetitivas e taticamente não exitosas, para o Modo Primordial com jogadas criativas de anteposição foi devido à estratégia do professor, orientado pela PM e pela PC, ao criar situações nestes jogos que houvesse ganhado de inteligência nas tomadas de decisão, gerando assim aulas de Educação Física mais significativas para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, elegemos e suscitamos que mais jogos tradicionais tenham análises minuciosas de sua lógica interna e de seus efeitos semióticos existenciais. Para além do conhecimento das regras, classificações e características de cada jogo são possíveis que as aulas de educação física ganhem mais significações e produzam maior singularidade nos modos de agir dos professores e dos alunos.

5 REFERÊNCIAS

- Brandão, C.R e Streck, D.R. (Orgs.). (2006). *Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida: Ideias e Letras.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2019). *Pedagogia da Corporeidade: gêneros lúdicos. Tese (Professor Titular) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2016). *Educação Física pela Pedagogia da Corporeidade: um convite ao brincar. Curitiba: CRV.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2015). *Semiótica dos jogos infantis. João Pessoa: Editora UFPB.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2014). *Pedagogia da Corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. Tempos e espaços em educação. v.7, n.13, maio/ago.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2012). *A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: Hermida, J.F; Zóboli, F. Corporeidade e educação. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.*
- Gomes-da-Silva, P.N. (2011). *O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2011.*
- Gomes-da-Silva, P. N. (2001). *Por uma ontologia do movimento comunicativo. In: Guedes, O.C. Atividade física e esportes: contextos e perspectivas evolutivas. 1. Ed. João Pessoa: Unipê.*
- Lavega, P. (2013). *Os jogos tradicionais como patrimônio cultural mundial. In: Marin, E.C e Ribas, J.F.M. (Orgs.). Jogo tradicional e cultura. Santa Maria: UFSM.*
- Lavega, P. (2008). *Classificação dos jogos, esportes e as práticas motrizes. In: Ribas, J.F.M. (Org.). Jogos e Esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: UFSM.*
- Marin, E.C e Stein, F. (2016). *O jogo tradicional no contexto brasileiro: elementos para pensar a educação física escolar. In: Marin, E.C e Gomes-da-Silva, P.N. (Orgs). Jogos tradicionais e educação física escolar: experiências concretas e sedutoras. Curitiba: CRV.*
- Marin, E. C., Ribas, J.F.M., Parlebas, P., Stein, F., & Crestani, A.V. (2012). *Jogos tradicionais no estado do Rio Grande do Sul: manifestação pulsante e silenciada. Movimento, Porto Alegre, v.18, n.3, p.73-94, jul/set.*
- Mattos, M.G., Rosseto Jr. A.J., Blecher, S. (2008). *Metodologia da pesquisa em Educação Física: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3ªed, SP: Phorte.*
- Parlebas, P. (2013). *Prefácio. In: Marin, E.C e Ribas, J.F.M. (Orgs). Jogo tradicional e cultura. Santa Maria: UFSM.*
- Parlebas, P. *Jargão e linguagem científica. (2008). In: Ribas, J.F.M. (Org.). Jogos e Esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: Editora UFSM.*
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo.*
- Ramos, J. R.S. (2003). *Dinâmicas, brincadeiras e jogos dinâmicos. RJ: DP&A.*
- Ribas, J. F. M.(Org). (2008). *Jogos e Esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria – RS: Editora UFSM.*
- Ribas, J.F.M. (2005). *Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. Motriz, Rio Claro, v.11, n.2, p. 103-110, mai/ago.*

Ribas, J.F.M. (2002). *Contribuições da praxiologia motriz para a educação física escolar – ensino fundamental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física. Campinas, SP, Brasil.*

Sousa-Cruz, R.W., Soares, L.E.S., Farias, G.P., Gomes-da-Silva, P.N. (2017). *Jogo tradicional e esportivo: para além de suas relações dicotômicas. In: Gomes-da-Silva, P.N. e Caminha, I.O. Movimento humano: incursões na educação e na cultura. Appris: Curitiba.*

Sousa-Cruz, R.W., Farias, G.P., Anterio, D., Soares, L.E.S., Oliveira, D.M., Ribas, J.F.M., & Gomes-da-Silva, P.N (2015). *Interação e criação no jogo barra-bandeira: aprendizagem na perspectiva parlebasiana e winnicottiana. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires, año 19, n.201.*

Sousa-Cruz, R.W., Gomes-da-Silva, P.N., Ribas, J. F. M. (2015). *Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.96, n.244, p. 583-701, set/ dez.*

Sousa-Cruz, R.W. (2014). *As aprendizagens interativas e cognitivas em jogos tradicionais-populares nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.*

Stein, F. e Marin, E.C. (2015). *Espaços, tempos, e sentidos dos jogos tradicionais no processo de transformações sociais no Rio Grande do Sul/Brasil.. In: Marin, E.C. e Stein, F. (Orgs.). Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina. Curitiba: CRV.*

Weller, W. e Pfaff, N. (2011). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes.*