



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação Física

CÁSSIA DOS SANTOS JOAQUIM

JOGOS DE CONTO: O CONTO E O JOGO COMO
POSSIBILIDADE DE ENSINO, VIVÊNCIA E
APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA DO JUDÔ

CAMPINAS

2017

CÁSSIA DOS SANTOS JOAQUIM

JOGOS DE CONTO: O CONTO E O JOGO COMO
POSSIBILIDADE DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
DA FILOSOFIA DO JUDÔ

*Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos
para a obtenção do título de Mestra em
EDUCAÇÃO FÍSICA, na área de
BIODINÂMICA DO MOVIMENTO E
ESPORTE.*

Orientador: PROF. DR. PAULO CESAR MONTAGNER

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA CÁSSIA DOS SANTOS JOAQUIM, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. PAULO CESAR
MONTAGNER

CAMPINAS

2017

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Dulce Inês Leocádio dos Santos Augusto - CRB 8/4991

J574j Joaquim, Cássia dos Santos, 1980-
Jogos de conto : o conto e o jogo como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô / Cássia dos Santos Joaquim. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Paulo Cesar Montagner.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Conto. 2. Jogos. 3. Judô. 4. Pedagogia do esporte. I. Montagner, Paulo Cesar. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Tale games : the tale and the game as a possibility of teaching, experience and learning of judo philosophy

Palavras-chave em inglês:

Tale

Games

Judo

Sport pedagogy

Área de concentração: Biodinâmica do Movimento e Esporte

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Paulo Cesar Montagner [Orientador]

Alcides José Scaglia

Márcio Pereira Morato

Data de defesa: 18-08-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner
Orientador

Prof. Dr. Alcides José Scaglia
Membro Titular

Prof. Dr. Márcio Pereira Morato
Membro Titular

A ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica da aluna Cássia dos Santos Joaquim.

DEDICATÓRIA

Dedico este texto a todos os alunos e ex-alunos que passaram pela minha vida, ajudando a construir os Jogos de Conto.

Dedico também a todos os professores, amigos e colegas que compartilharam aprendizados e enriqueceram minhas vivências na academia, desde a graduação até o momento.

E, por último, dedico ao meu filho, aos meus amigos e seus filhos, família e estranhos que se mostram muito interessados em ouvir minhas narrativas, seja da fuga dos bois com meu filho, ou mesmo, das histórias que escrevo, leio e conto. Narrar é algo extremamente prazeroso para mim, e cada oportunidade me faz aprimorar e ser uma contadora de histórias cada vez melhor.

Sem vocês, os contos não teriam significado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo por ser quem sou, pelas coisas ruins e boas que me acontecem na vida, por sempre me oferecer a chance de recomeçar.

Agradeço ao meu filho... Foi muito bom te esperar chegar, Santiago.

Agradeço ao meu marido, pela paciência, amor, brincadeiras, e por se mostrar sempre presente, mesmo algumas vezes não entendendo esse meu jeito de ser... Puxa, quanto você me ajudou neste caminho! Amo-te!

Agradeço à minha família tão linda e Barbosa... Com vocês eu posso ser quem eu quiser! Minha madrecita tão fofa e amorosa com sua caciuinha! Meu paipai tão correto e coerente! Minha irmã “gêmea” Bianca, tão tão tão próxima, em tudo! Minha irmã Andréa, tão querida, vibrando energias boas, e mostrando que a mudança é sempre algo bom! Amo muito vocês!!!!

Agradeço aos meus amigos que estão perto e longe!

Agradeço a todas as crianças e jovens que participaram da pesquisa! À Alba por estar tão aberta e interessada nos meus estudos! Ao *sensei* Fábio, por me aceitar e respeitar, mesmo sendo uma faixa verde!

Agradeço aos funcionários da FEF, pelo apoio em diversos momento!

Mas um agradecimento especial à Dulce e Marli, sempre tão prestativas e atenciosas; à Simone, pela paciência das tantas e tantas vezes que precisei dela, e, um mais que especial ao Beeroth, primeira pessoa a me chamar de professora e a quem procurei em diversas manhãs para receber um “bom dia” animado, fora outros momentos singelos e especiais nesta etapa da minha vida, que nem ele imagina o quanto foi importante...

Aos professores: Alcides Scaglia, Roberto Paes, Jocimar Daólio, Larissa Galatti por me ajudarem tanto em minha vida acadêmica!

Ao professor Márcio Morato, Vêi, te admiro demais! Como você foi importante nesta etapa... Como suas orientações enriqueceram esse trabalho.

Aos meus colegas das aulas da pós, que me ajudaram a refletir sobre minha pesquisa, puxa, vocês foram realmente importantes.

Ao professor Rafael Guimarães Botelho, por me apresentar os Contos Motores e toda orientação e auxílio para a qualificação.

À professora Ida Carneiro Martins! Queria ter te encontrado antes!!!

Aos meus companheiros de grupo de estudo: Leandro Benelli, Leopoldo Hirama, Maria Florência, Vita Haddad, pelas discussões, pelas leituras, considerações, construções coletivas! Vocês foram e são muito importantes para mim!

E, por último, ao professor Paulo Cesar Montagner! Eterna gratidão pelas oportunidades oferecidas e por toda orientação! Por colocar meus pés no chão! Por me ajudar não só academicamente, mas também como pessoa! Uma honra ter-te tão próximo!

RESUMO

Propostas inovadoras para o ensino do esporte passaram a ser apresentadas especialmente a partir da década de 1980, norteando-se no aluno como o centro do processo. Seguindo esta tendência, nessa pesquisa promovemos a união de dois fenômenos polissêmicos, o conto e o jogo, para propor o ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô. Nomeado de Jogos de Conto, trata-se de uma proposta que se utiliza de um conto como introdutor e fomentador de jogos norteados pelo objetivo do professor. Essa pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo propositiva descritiva-exploratória, foi implementada em uma academia de Artes Marciais, da região de Campinas. Foram realizadas três aulas de observação que objetivaram conhecer o espaço e os participantes da pesquisa; três de aplicação, com a apresentação do conto baseado na máxima *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço) e o oferecimento de diversos jogos embasados nas situações narradas e nos personagens; além de um sétimo encontro quando foi promovida roda de conversa e entrevista semiestruturada. A pesquisa contemplou duas turmas, uma com seis crianças de cinco a nove anos e outra com oito crianças e jovens de 10 a 13 anos, totalizando 14 participantes. O objetivo desse estudo foi investigar a aplicação da proposta de intervenção dos Jogos de Conto no judô baseada na máxima *Seiryoku Zenyo*. Os dados foram coletados através de registros em diário de campo e de gravações de entrevistas individuais e de roda de conversa, que foram transcritas. O tratamento das informações foi norteado pela Análise de Conteúdos, percorrendo as fases de agrupamentos por temas relevantes que, posteriormente, foram novamente aglutinados em três categorias de análise seguidas da interpretação ou inferência. Como resultado, a primeira categoria destaca os estímulos provocados pelos Jogos de Conto, como o simbolismo e a familiaridade, a reflexão, o diálogo entre os pares, o oferecimento de espaço para a livre expressão e a proximidade professor e aluno. A segunda categoria discute as características metodológicas da aplicação, apresentando resultados oriundos da exploração dos personagens e materiais, repetição dos jogos para poderem inventar e reinventar, o estímulo à narrativa, a rememoração do conto para ressignificar, a ênfase no processo e não no resultado, o incentivo aos questionamentos, a criação do ambiente dos Jogos de Conto e a conduta ideal do professor. A terceira categoria discute os resultados da aplicação, apresentando a compreensão dos alunos sobre *Seiryoku Zenyo*, identificando-se o ato de observar, de pensar, o trabalho em equipe, refletir antes de agir, além de aproveitar a força do seu oponente, demonstrando que a proposta conseguiu explorar com coerência a máxima de Jigoro Kano. Conclui-se que a proposta de Jogos de Conto demonstrou qualidades pedagógicas, com destaque à sedução para a prática e a construção de relações concretas entre o conto, os jogos e os conteúdos abordados, evidenciando que esta proposta foi significativa e pode ser uma boa aliada do professor ao ensino da Pedagogia do Esporte.

Palavras-chave: Contos; Jogos; Judô; Pedagogia do Esporte

ABSTRACT

Innovative proposals for the sports education started to be presented mainly in the 1980 decade. By that time, the students began to be faced as the center of the education processes. With the same tendency, this research promotes the union of two polysemy phenomena, the tale and the game, to propose the teaching, the experience and the learning of Judo's philosophy. With the name "Jogos de Conto" (Tale Games, literally translating), it is the proposal of a method that uses the tale as the introducer and the developer of games conducted by the teacher's educational aims. This is a qualitative, propositional, descriptive exploratory study that took place in a Martial Arts center located in the Campinas region. Three classes were held with the purpose of observing the space and the subjects of the survey. Another three were held for the practice, with the presentation of the tale based upon the *Seiryoku Zenyo* precept (maximum efficient use of energy) and the performance of games based on the circumstances and characters portrayed in the tale. A final class was conducted in order to realize a conversation circle and the semi-structured interviews. The research examined two groups, the first with six children from five to nine years old, the second with eight children and teenagers from ten to thirteen years old, resulting in a total of fourteen participants. The main purpose of this study was to investigate the application of the "Jogos de Conto" proposal into the Judo practicing, based in the *Seiryoku Zenyo* principle. The data was collected from two main sources, the field journal and the recording of the the individual interviews and the conversation circle. The evaluation of the collected information was conducted by the Content Analysis method, where the data is organized by groups of relevant themes and, posteriorly, arranged in three analysis categories which will be inferred. The first category highlights the motivations promoted by the "Jogos de Conto", such as symbolism and familiarity, the thinking, the dialogue among partners, the offering of space for free expression and the relationship between teacher and student. The second category discusses the methodological characteristics of the study, presenting results from: the exploration of the characters and materials; the repetition of the games to be able to invent and reinvent; the motivation to the narrative context; the recollection of the tale and its redetermination; the emphasis on the process; the encouragement of the questioning; the creation an environment for the "Jogos de Conto"; and the ideal conduct of the teacher. The third category discusses the results of the study, it presents the understanding of the students about the *Seiryoku Zenyo* principle, identified in their observing, their thinking, the teamwork approached, their reflecting before acting attitude, in addition to taking advantage of the opponent' strength, which reveals that the proposal achieved great coherence with the Jigoro Kano philosophy. It is concluded that the proposition of the "Jogos de Conto" resulted in significant pedagogical qualities, with highlights to the seduction of the practice and its construction of concrete relations between story, games and studied contents, which demonstrates that it was a substantial proposal and that it may be a reliable support for teachers to the Sports Pedagogy teaching.

Keywords: Tale; Games; Judo; Sport Pedagogy

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	79
Figura 2 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	80
Figura 3 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	81
Figura 4 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	83
Figura 5 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	85
Figura 6 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo.....	86
Figura 7 – Desenhado por D... (Aluno 10, Turma 1) – Toca do Tatá e folhas voando ao vento.....	101
Figura 8 – Desenhado por J... (Aluno 13, Turma 1) – Vento forte e Tatá recolhendo as folhas.....	101
Figura 9 – Desenhado por N... (Aluno 9, Turma 1) – Tatá recolhendo as folhas observado por seu avô.....	102
Figura 10 – Desenhado por P... (Aluno 12, Turma 1) – Ventania.....	102
Figura 11 – Desenhado por M... (Aluno 8, Turma 1) – Tatá e o vento.....	103
Figura 12 – Desenhado por P... (Aluno 12, Turma 1) – Tatá e sua vassoura.....	103
Figura 13 – Desenhado por Rn (Aluno 2, Turma 2) – Luta.....	106
Figura 14 – História criada pelo Aluno E... (Aluno 1, Turma 2) – Judoca Roberto.....	106
Figura 15 – Desenhado por D... (Aluna 6, Turma 2) – Folhas ao vento e avô contando história.....	107

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Propostas de aulas com contos e jogos.....	33
Quadro 2 – O que significa <i>Seiryoku Zenyo</i> ? – Respostas encontradas.....	142

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FEF..... Faculdade de Educação Física

UFRB..... Universidade Estadual do Recôncavo da Bahia

CFP..... Centro de Formação de Professores

SUMÁRIO

Apresentação: caminhos percorridos.....	15
Introdução: apresentação do estudo.....	21
Capítulo 1 - Aulas Historiadas: interpretando suas características para perceber as singularidades desta proposta.....	29
1.1 - Aulas de Educação Física e Esportes com contos.....	31
1.2 - Interpretando as propostas.....	32
1.3 - Ensaio sobre os Jogos de Conto.....	45
Capítulo 2 - Sobre contos e jogos: o início da construção dos Jogos de Conto..	50
2.1 - Sobre o Jogo.....	52
2.2 - Sobre o Conto e a Narrativa.....	57
2.3 - Sobre a união dos Contos e dos Jogos.....	64
2.4 - Sobre a justificativa de unir Jogos, Contos e Judô.....	67
Capítulo 3 - O caminho metodológico.....	71
3.1 - Objetivos.....	73
3.2 - Procedimentos.....	74
3.3 - Participantes e local da pesquisa.....	75
3.4 - Técnicas de pesquisa.....	76
3.5 - A descrição da proposta de Jogos de Conto sobre <i>Seiryoku Zenyo</i>	78
3.6 - Análise de conteúdo.....	95

Capítulo 4 - Resultados da aplicação dos Jogos de Conto: apresentação e discussão das categorias.....	97
4.1 - Diversidade de estímulos nos Jogos de Conto.....	98
4.2 - Características metodológicas da aplicação.....	120
4.3 - A compreensão da máxima <i>Seiryoku Zenyo</i> : Resultados da aplicação.....	136
Considerações Finais.....	143
Referências.....	147
Apêndice.....	156
Apêndice 1 - Glossário.....	157
Apêndice 2 - TCLE Crianças (responsáveis legais).....	159
Apêndice 3 - Termo de Assentimento.....	163
Anexos.....	155

APRESENTAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS

Peço licença para a pessoalidade e informalidade com a qual abrirei este texto, como uma carta ao leitor que tem o intuito de mostrar-me como professora, pesquisadora e mãe, três mulheres em uma só.

Faço este texto também como uma narrativa por acreditar em sua força e reconhecer o poder que ela tem no nosso dia a dia, mesmo que imperceptível muitas vezes.

Tenham certeza de que esta foi a escrita mais tranquila de todas, pois o medo do erro, da má interpretação, de ser rude quando queria ser terna, ou de ser diretiva quando queria ser aberta a construções, não aparecerá, pois aqui falarei dos meus passos, do meu caminho, de algo que é importante para mim e torna-se importante para ti a partir do momento que se interessou por este estudo.

Início, pois, contando de meu lado professora, o primeiro a nascer e que também fez nascer o meu outro lado, pesquisadora.

Sempre fui professora motivada, dessas que gostava de brincar com a criança, de me jogar no chão e rir alto. De fazer desafios a elas e me desafiar na minha atuação. Se saíssem de minha aula desanimados, é porque em algo havia errado.

Esta característica sempre me motivou a pesquisar sobre propostas diferentes, inventar olimpíadas de inverno ou parolimpíadas em um espaço que não passava de 18m x 9m, ou conseguir ficar com uma mesma turma em uma quadra por 4h (no Projeto Mais Educação).

No ano de 2006, fiquei sabendo de um curso de contação de histórias, algo que sempre me afeiçoei, desde a infância quando a energia acabava e a reunião da família, na sala, em volta de uma mesa com uma vela, promovia as histórias com sombras ou as lembranças verídicas mais incríveis.

Me inscrevi no curso, e com ele, a curiosidade para compreender melhor o ato de contar histórias e perceber o quanto isso faz parte do ser humano desde seus primórdios. Isso ainda me é algo encantador.

Lembro que ao final do curso organizamos um sarau e os participantes interessados poderiam se apresentar, uma experiência que aceitei ter, principalmente por ter o respaldo de professoras me orientando sobre entonação de voz, posicionamento corporal, pausas para respiração, e outros detalhes que enriquecem um conto.

No dia do sarau, quando chegou minha vez de contar, recordo estar com o corpo rígido pelo nervosismo, afinal haviam muitas crianças e adultos no local, porém, assim que iniciei a história, os gestos que recorria para enfatizar detalhes do conto “Belinda Bailarina” de Amy Yong, passaram a ser suaves pelo encanto que havia me tomado.

Lembro dos olhares das crianças. Não era para mim, eles passavam através e tenho certeza que enxergavam o palco que Belinda fez seu teste de dança ou mesmo o restaurante que Belinda começou a trabalhar. O simbolismo estava presente e o feitiço havia sido jogado. Não só nas crianças, mas em mim também, que havia experimentado o que é contar histórias.

Depois deste fim de semana, contei a história da Belinda em todas as oito turmas diferentes de 2º ano para as quais ministrava aulas. Não estava em meu plano de ensino, porém quis experimentar de novo os olhares. E não é que deu certo? Foi então que lembrei da proposta de João Batista Freire e Alcides José Scaglia, no livro Educação como Prática Corporal, lançado em 2003, em que discorriam de planos de aula para a educação física e um

dos temas abordados era o Jogo Simbólico de Piaget, que era o jogo de faz de conta, ou seja, narrar uma história e protagonizá-la, vivenciando-a corporalmente.

Planejei para o semestre seguinte iniciar minhas Aulas Historiadas e solicitei aos alunos que cada um escrevesse em um papel quais contos mais gostavam. A partir do repertório levantado por eles surgiram então: a Cinderela e a importância de amarrar bem os tênis nos pés para que não saiam durante uma corrida, o Patinho Feio e a aceitação das diferenças físicas, a Branca de Neve e a importância de não aceitar coisas de estranhos, a Chapeuzinho Vermelho e o circuito radical, o Tarzan e a selva de cordas, o Peter Pan e a luta com espadas, os Três Porquinhos e a matemática, etc.

Em cada aula o foco principal era, ora atitudinal, ora conceitual, ora procedimental, ou seja, independente do objetivo a vivência motora auxiliava na transformação de algo abstrato em concreto.

Como estava tendo respostas muito significativas, resolvi experimentar este tipo de aula com os adolescentes, e claro, tive que me adaptar ao jeito de contar histórias, então resolvi me basear na construção histórica de modalidades.

Fizemos isso com Jeu de Paume e o tênis, o handebol de campo à quadra, e outras, mas a mais marcante foi quando levei para a aula dois caixotes de madeira e através da narrativa coloquei os alunos dentro de uma história sem que percebessem. Neste dia, conseguimos representar de forma simbólica como o basquete tornou-se um esporte institucionalizado.

Quando nos mudamos para a Bahia pude experimentar a Aula Historiada no projeto Construindo pelo Esporte com judô. Transformamos a lenda do Carvalho e do Bambu, muito utilizada nas lutas para evidenciar que não é com rigidez e força que vencemos nossos adversários e sim com maleabilidade e humildade. Para tanto, propomos jogos que visavam trabalhar com aspectos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Para melhor compreensão dos alunos transformamos a lenda para “A jaqueira e o bambu”, pelas semelhanças de troncos rígidos e grossos e por ser muito conhecida na região.

Em 2011, para o Congresso de Educação Física do Sul da Bahia escrevemos o artigo completo intitulado “Fábulas e artes marciais: intervenção no ensino do judô” (Ilhéus, Anais CONEFS), o qual pude apresentar oralmente e formular novas construções.

Já em 2012 publiquei, como primeira autora, um trabalho completo intitulado “Ética e filosofia das artes marciais: contos e valores no ensino das lutas” na Revista Portuguesa de Pedagogia do Desporto, na ocasião da Conference of the Internacional Association for the Philosophy of Sport, que ocorreu na Universidade do Porto em Portugal

(v. 12. p. 116-119), no qual pude relatar minhas experiências com aula historiada e ensino da filosofia do judô.

Na pós graduação *latu senso*, meus estudos se voltaram para entender os contos e as narrativas e por quais motivos eles nos encantam tanto. Por que quando escutamos alguém contando uma história, parece que nossa atenção se volta completamente à ação, à fantasia, mesmo quando adultos, e foi aí que a especialização em Interdisciplinaridades e Educação foi primordial, pois pude pesquisar sobre este tema que me provocava há tempos.

Após compreender melhor o fenômeno conto, em 2014 retornamos para São Paulo e, no ano seguinte, o professor Paulo Cesar Montagner, abriu-me as portas para retornar a academia, acreditando nos meus estudos para o ensino da filosofia do judô e a Aula Historiada. Esta oportunidade me permitiu a possibilidade de explorar as pesquisas que a literatura apresenta sobre este tipo de aula com integração dos contos e da Educação Física e Esporte no cenário nacional e internacional. Em decorrência disso, pudemos amadurecer a nossa proposta e tivemos a oportunidade de planejar, aplicar em campo e avaliar os significados construídos pelas crianças participantes de um projeto, sobre aspectos filosóficos do judô e o que os Jogos de Conto podem promover.

Sim, Jogos de Conto, nome escolhido para a proposta de Aula Historiada difundida neste estudo, a qual demonstrou necessitar de uma nomenclatura exclusiva para ser identificada pelas singularidades que apresenta.

Há duas autoras, Glória Radino e Maria Lúcia de Oliveira (2009) que declaram que podemos conduzir nossos alunos para serem dois tipos de crianças, uma cientificamente determinada, ajustadas para que os padrões biológicos, psicológicos e pedagógicos sejam todos iguais e ajam conforme as regras de nossa sociedade, e a outra, a criança mágica, aquela que precisa fantasiar, imaginar, brincar, jogar em um mundo diferente do criado pelo adulto para se desenvolver.

Apesar de que, um dos aspectos dos Jogos de Conto que se diferenciam dos demais é ser uma proposta de Aula Historiada para qualquer idade, a infância é o início de tudo, quando muitas coisas se fortalecerão e nos incentivarão nos caminhos que escolheremos em toda nossa vida.

Na nossa sociedade, parece existir uma ânsia para que a criança ingresse no mundo adulto o mais cedo possível, abdicando de sua imaginação e da brincadeira, mesmo sabendo que a fantasia faz parte dela e é através dela que, muitas vezes, consegue compreender o mundo real por construir em seu imaginário um local próprio e provisório, em que possa vivenciar ações e reações de diversas atitudes:

[...] fantasiar é preciso e que não nos afasta da realidade, mas possibilita uma vivência verdadeira e em contínuo processo de recriação. Fantasiar não distancia da aprendizagem, mas, ao contrário, resgata o desejo e o prazer que esse processo contém. Do que o mundo precisa? De pessoas obedientes e submissas, que acatam a uma ordem qualquer, por mais absurda que seja, por terem sido domesticadas corretamente? Ou precisamos de pessoas críticas e criativas, que possam transformar e recriar essa realidade? (RADINO; OLIVEIRA, 2009, p. 22).

Ser mágico é algo que podemos escolher manter, e a cada ano que passa, me fica mais claro o quanto fugir da norma, e respeitar as diferenças deixa o mundo mais colorido. Pessoas cientificamente determinadas seguem padrões, é como se tudo fosse branco e preto, agora, a fantasia são as cores e um importante meio de descobertas e de conhecimento.

Esta pesquisa, como já explanado anteriormente, nasce do encanto pelos contos e perceber que a criança, e por que não os jovens, adultos e idosos, tem muitas possibilidades associadas à sua leitura, fortalece ainda mais a importância deste gênero literário permear as aulas de Educação Física e Esporte. Através deles, a linguagem simbólica é estimulada e instiga o imaginário que pode ser desenvolvido pelas diversas vezes que ouve a mesma história em uma época ou em outras épocas de sua vida, proporcionando compreensões e significações diferentes a cada leitura; a possibilidade de transformar-se em diferentes personagens passa a ser uma alternativa de experimentação em como é ser bom ou mau, sem serem julgadas por seus amigos, professores e pais; a vivência de sensações diferentes internamente estará presente; e a perspectiva de conhecer outras culturas e outras sociedades será um fato.

Desde que me tornei mãe, algo surpreendente com os contos e o simbolismo tem me chamado mais a atenção, a capacidade de resolver conflitos, o que torna a narrativa, a fantasia e os contos mais encantador. É comovente perceber o poder que tem.

Leio livros, invento histórias de cavalos, estrelas, bolas para meu filho todos os dias. As histórias da vida dele são narradas como se fossem de outro, mesmo ambos sabendo que estamos falando dele, e cada bola tem sua trajetória narrada, como que valorizando o passado.

Seus bonecos são “amigões”, aliás, até uma cadeira, o sol e a lua podem ser “amigões” e diálogos são estabelecidos, muitas vezes demonstrando seus anseios ou alegrias. Certa vez, quando fomos ver os enfeites de natal em uma cidade vizinha, que tinha uma máquina de espuma simulando neve, o chamei muito entusiasmada para irmos brincar, meu choque quando ele não quis, e pior, quando voltei não queria nem me tocar por causa da espuma no meu corpo. Ele se distanciou dos bonecos de neve e ficou com medo. Mais ou

menos um mês depois fomos a um mercado e lá tinha um boneco de neve. Quando passamos perto dele iniciou-se um diálogo:

_ Ei amigão, por que você tem medo de mim?

_ Quem falou isso, mamãe? – perguntou meu filho curioso.

_ O boneco de neve – convidando-o para a fantasia.

_ O boneco de neve! Ei, amigão, eu não tenho medo de você, eu só não gostei da neve.... – começou meu filho a declarar todas as suas angústias e a abrir-se para fazer as pazes com aquele símbolo colocado ali.

A conversa entre os dois foi longa e esclarecedora, ficamos cerca de dez minutos lá, mas depois disso, cada vez que via um boneco de neve era sempre a mesma coisa:

_ Oi amigão, eu não tenho medo de você, viu?

A fantasia é fantástica! Os contos são encantadores! Por isso, não tem como ignorá-la, como não aproveitá-la em todos os ambientes possíveis. E todas as mulheres em mim se encantam cada vez mais por ela, seja meu lado professora, pesquisadora ou mãe.

INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

A curiosidade nos leva à perguntas, e perguntas nos levam à pesquisa em busca de respostas ou soluções. Este estudo não foi diferente. Como descrito nas memórias relatadas anteriormente, fui professora de Educação Física em escolas, e de repente, comecei a desbravar o mundo das Artes Marciais, sua origem, ritos e conhecimentos passados de geração à geração, e deparei-me com a dificuldade que colegas sentiam em trabalhar com a filosofia do judô, chegando ao problema: como ensinar de forma significativa a filosofia e história do judô para crianças e jovens?

Como já havia experienciado a Aula Historiada em escolas, academias e aulas de esporte, com crianças, jovens e até mesmo adultos, e vivenciara uma quantidade vasta de respostas, percebi a união de contos e de jogos como uma possibilidade, porém como este

conhecimento, até então, era baseado, principalmente, na experiência, houve a necessidade de transformar esse empirismo em algo com fundamentação teórica, ou seja, produzir evidências, criando um diálogo entre o campo e a literatura, e, poder assim, construir uma proposta de ensino, vivência e aprendizagem próspera para tal necessidade, a qual chamamos de Jogos de Conto.

Com isso, da pergunta inicial, outras surgiram: A utilização de contos em aula de esporte tornará o conteúdo mais significativo? Existem outras propostas de união de contos e jogos para o ensino da Educação Física e Esporte?

Com esta curiosidade posta, as intenções, que antes eram muito abrangentes, foram se afinando até alcançar a definição de qual caminho percorrer e as delimitações dos objetivos.

O nosso objetivo geral foi investigar a aplicação da proposta de intervenção de Jogos de Conto no judô baseada na máxima *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço), ou seja, será que o conto e os jogos dos Jogos de Conto promoverão a possibilidade de construir uma compreensão profunda dos objetivos da aula? Será que vivenciar esta proposta de aula auxiliará na compreensão da máxima de Jigoro Kano?

Para tanto, delimitamos os objetivos específicos:

- Discutir, a partir do referencial teórico, as possibilidades de união de contos e aula de Educação Física/Esporte como método de ensino, vivência e aprendizagem apresentadas pela literatura nacional e internacional;
- Discutir os Jogos de Conto como proposta metodológica para o ensino, vivência e aprendizagem do Esporte;
- Avaliar a viabilidade pedagógica da proposta de Jogos de Conto no ensino, vivência e aprendizagem do judô;
- Analisar as respostas dos participantes quanto à compreensão da máxima de Jigoro Kano: *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço).

Para atingirmos os objetivos da pesquisa e como organização do estudo elaboramos o primeiro capítulo abordando as propostas que encontramos, durante o tempo em que realizamos a pesquisa, sobre aulas com união de contos e jogos. A partir disso tentamos perceber aproximações e divergências com os Jogos de Conto, realizando o seu primeiro ensaio como possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem, independente de ambiente formal ou não-formal.

No segundo capítulo discorremos sobre aspectos dos jogos e dos contos, e o quanto eles se aproximam, justificando a riqueza de propostas de Aulas Historiadas. Também apresentamos a justificativa dos contos e a aproximação com o judô e o ensino da filosofia.

Já no terceiro capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da implantação da proposta de Jogos de Conto, seguido de um quarto capítulo e considerações finais, no qual evidenciamos os resultados e a discussão da aplicação, tratando dos objetivos específicos: “Discutir os Jogos de Conto como proposta metodológica para o ensino, vivência e aprendizagem do Esporte”; “Avaliar a viabilidade pedagógica da proposta de Jogos de Conto no ensino, vivência e aprendizagem do judô”; e “Analisar as respostas dos participantes quanto à compreensão da máxima de Jigoro Kano: *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço)”.

Gostaríamos de salientar um aspecto, logo na introdução desse estudo, sobre nossa visão quanto ao termo “filosofia das artes marciais”, pois tratamos a máxima de Jigoro Kano como um aspecto filosófico do judô.

Sabemos que há críticas sobre a utilização desta nomenclatura, mas, além de ser um termo próximo aos praticantes do judô, também é defendido por Mendonça (2013) e com o qual concordamos. Para ele:

Ao considerar a arte marcial como arte individual e interna do indivíduo, a aproximação com a Filosofia se estabelece, na medida em que a busca do conhecimento se refere à busca de cada um. Igualmente, a vivência da arte marcial, no sentido individual e interno que defendemos, diz respeito à busca de si mesmo. (p. 104)

A filosofia é a contínua mudança, e aquele que pratica algum tipo de arte marcial, como o judô: “[...] deve ser dinâmico e atento o suficiente, com suas forças internas, para se estabelecer”. (MENDONÇA, 2013, p. 105).

Concordamos com este autor que se baseia em diversos filósofos para esta construção, porém, Mendonça (2013), preocupa-se em ressaltar que esses pensadores não defendem especificadamente a filosofia da arte marcial, mas a interpretação do que apresentam é passível dessa aproximação.

A luta, para o artista marcial, é como uma luta contra si mesmo, na busca pela autocrítica, contra a dormência, a preguiça e o medo, visando a autossuperação (MENDONÇA, 2013).

É como se, no ambiente das lutas, as contradições oferecessem elementos para que o indivíduo ganhe força (MENDONÇA, 2013). Jigoro Kano também pensava assim

(WATSON, 2011), demonstrando em seus escritos que, o ambiente desafiador, move as pessoas para produzirem e realizarem feitos, e aqueles que presenciam uma vida tranquila, apresentam menos essa condição. Como a dormência descrita por Mendonça (2013).

Então, quando nos referirmos à filosofia do judô neste texto, estaremos nos baseando nesta reflexão constante sobre quem somos e como podemos ser melhores dentro e fora do *Dojo*.

Quando Jigoro Kano criou o Judô (Kodokan)¹ ele aspirou que seus ensinamentos conduziram as pessoas que o praticassem a serem bem-sucedidas e com um excelente caráter, por isso definiu duas máximas que formaram o alicerce que sustentam essa arte marcial até os dias de hoje, *Seiryoku Zenyo e Jita Kyoie*.

Esta construção minuciosa fez com que este esporte se tornasse um dos poucos que valoriza o seu passado, por isso, em seu ensino, estes aspectos ainda estão presentes, mesmo com cerca de 130 anos passados desde sua criação. Esta característica de honrar o passado é percebida principalmente em modalidades de lutas e orientais.

Percebemos, mesmo nos dias de hoje, que Jigoro Kano ainda é o principal nome de modelo de conduta a ser seguido no judô, diferente de outras modalidades esportivas em que seus ídolos vão sendo substituídos, ano após ano, geração após geração.

Por exemplo, William G. Morgan² criou o vôlei, porém, poucos praticantes desta modalidade sabem ou conhecem qualquer aspecto que o levou a este feito, como se o fator determinante fosse o saber fazer. Não que o judô descarte este aspecto, pelo contrário, mas um bom judoca é aquele que domina conceitos históricos e de conduta moral que seu criador instaurou, o colocando não apenas como esporte, mas como um caminho, como uma filosofia de vida a ser seguida.

Jigoro Kano foi um ousado pedagogo para sua época e um dos símbolos do que representou a abertura do Japão para o mundo, como podemos perceber em sua trajetória até a criação do *Judô Kodokan*.

¹ Conhecemos o atual Judô Kodokan, apenas como “judô”, porém o termo judô, isolado, e sua prática como uma arte marcial apresenta registros muito antecedentes no próprio Japão e na China. Contudo Jigoro Kano utilizou este nome, mesmo sua arte sendo baseada no jujútsu, por acreditar que ao ensinar você deve primeiro mostrar o “caminho para viver a vida” (do), para depois ensinar as técnicas que a compõem. O “ju”, de “jujútsu” foi conservado para não alterar o nome completamente e para manter seu sentido de “maleável”, “flexível” (WATSON, 2011).

² Fonte: <http://www.cbv.com.br/v1/institucional/histvolei.asp> . Acessado em: 20/06/2017.

Para melhor compreensão da trajetória percorrida até a criação do judô, o primeiro aspecto relevante é que em 1854 dá-se início a era Meiji³, e Jigoro Kano nasce em 1860, filho de Mareshiba – cujos ancestrais incluíam mestres budistas, sacerdotes xintoístas e intelectuais confucionistas – e de Sadako, cuja família pertencia a um dos principais clãs produtores de saquê.

Sadako era uma mãe que sempre tratou com austeridade seus filhos, porém, demonstrava-se atenciosa e bondosa, mas também intolerante para comportamentos impróprios (WATSON, 2011). Com sua morte, em 1869, a família muda-se para Tóquio e matricula Jigoro Kano na *Seitatsu Shojuku*, escola do intelectual Keido Ubukata, que estava aberta para os filhos dos aristocratas e samurais (o que na época era normal, pois a escola era exclusiva às classes superiores), mas também tinha filhos de comerciantes e de outras categorias desvinculadas do governo japonês.

Ubakata foi um dos primeiros instigadores de Jigoro Kano na vasta quantidade de estudos e pesquisas realizados em sua vida, pois à noite, após as aulas, ele discursava informalmente para os alunos, sobre assuntos contemporâneos, e certa vez disse a Kano que com as mudanças ocorridas no país, os estudantes precisariam estar familiarizados com a cultura ocidental (STEVENS, 2007). Kano inicia, então, estudos em inglês e matricula-se, após um tempo, na *Ikuei Gikubu*, escola em que passa por constante constrangimento pelos trotes aplicados por alunos invejosos das suas capacidades. Kano, incomodado com a situação, passa a praticar diversas modalidades, o intuito era melhorar seu porte físico, pois tinha 1,50 m e não passava de 50 kg. Mas como isso não satisfazia suas necessidades, inicia sua busca pelo *jujutsu*, arte milenar que, com a crescente ocidentalização do país, passa a cair no esquecimento, pois as pessoas desacreditavam de sua utilidade. Kano persistiu e, em 1877, conhece Hachinosuke Fukuda, seu primeiro mestre da arte, cujo estilo enfatizava *atemis* (golpes em pontos fracos anatômicos) e técnicas de agarramento. Kano era um aluno assíduo e importunava seu *sensei*, pedindo a explicação detalhada sobre cada técnica (WATSON, 2011).

³ A Era Meiji significou a abertura do Japão para relações internacionais. Antes, até a Era Edo, o país era basicamente feudal, porém a Revolução Industrial e o rápido progresso científico, fez com que os países do ocidente tornarem-se incomparavelmente mais fortes em termos econômicos e militares no século XIX. Apesar do Japão resistir ao seu isolamento, países Europeus já mantinham comércio no oriente, principalmente com a China, mas foram os Estados Unidos que forçaram a aproximação com o Japão, pois precisavam de seu carvão para alimentar seus navios baleeiros a vapor e para se abastecerem. Com a aproximação dos norte-americanos o Japão percebeu que estava ficando cada vez mais aquém por suas armas e seus navios não serem mais capazes de se defenderem em frente aos apresentados pelos ocidentais, fazendo com que percebessem que estavam ficando defasados e débeis com este isolamento (SASAKI PINHEIRO, 2009).

Após a morte de seu *sensei*, Kano acreditava que ainda não havia aprendido o bastante sobre a arte do *jujutsu*. É quando conhece Masamoto Isso, que estudava o mesmo estilo, porém não praticava *randori* (treino de luta) por ter mais de 60 anos. No entanto, isso era considerado um mestre de *kata* (treino de golpes através de arranjos pré-determinados) ainda nesta época. Kano desenvolveu muito suas habilidades neste período, pois além dos ensinamentos de *kata*, ainda contava com 30 colegas de *Dojo* (local onde ocorrem os treinos) com os quais praticava *randoris* (diariamente com todos até o final do treino).

Em 1881, Masamoto falece e Kano fica mais uma vez sem professor. Então vai treinar com Tsunetoshi Iikubo, que praticava um estilo diferente de *jujutsu*, que se centrava em técnicas de arremesso (*nage-waza*) (STEVENS, 2007).

De mestre Fukuda, aprendi o que o trabalho da minha vida ia ser; de mestre Masamoto, aprendi a natureza sutil do *kata*; e de mestre Iikubo, aprendi técnicas variadas e a importância do timing, o senso de tempo (memórias de Kano) (STEVENS, 2007, p. 21).

Foi através desta diversificada formação em *jujutsu*, e de sua criticidade, que Kano, em 1882, com apenas 22 anos de idade, fundou a Kodokan, “Instituto para o Estudo do Caminho”. Apesar de reconhecer o *jujutsu* como um tesouro cultural japonês, Kano sabia que deveria adaptá-lo aos tempos modernos e relacionou-o ao budismo Mahayana:

(...) ele relacionou o judô Kodokan ao budismo Mahayana, um grande veículo que abrangia tanto os indivíduos como a sociedade como um todo. “Se o trabalho de um ser humano não beneficia a sociedade”, declarou, “a existência dessa pessoa terá sido em vão” (STEVENS, 2007, p. 23).

Podemos perceber que o judô Kodokan, criado por Jigoro Kano, é permeado por aspectos morais que estão fortemente enraizados por sua construção baseada nas religiões estudadas no Japão naquela época, além de inúmeras reflexões deste mestre que dedicou parte de sua vida estudando moralidades. Em escritos de Jigoro Kano, notamos sua preocupação de ensinar além do judô (WATSON, 2011):

Também cheguei à conclusão de que aquelas crianças que, por serem muito ligadas aos pais e em geral superprotegidas dos rigores da vida, precisavam experimentar um regime de educação rigoroso em minha escola (p. 70).

Ou em outra citação (WATSON, 2011):

Meus alunos treinavam judô diariamente no *Dojo*. Todos os domingos eles se reuniam lá para minhas palestras com tópicos muitas vezes voltados

para a moralidade, as importantes diretrizes a seguir na vida e conselhos para uma vida bem-sucedida como cidadãos (p. 71).

Apesar deste foco que está sendo dado ao aspecto moral, percebemos também a constante preocupação em se dedicar aos detalhes na construção de cada técnica do judô para conseguir, em um *randori* ou *shiai* (momento de luta em treino e competindo), ter êxito de forma eficaz tanto nos arremessos/projeções (*nage-waza*) quanto nas técnicas no solo como imobilização, estrangulamento e chaves (*katame-waza*).

Porém, nosso foco são os aspectos morais e filosóficos que levaram Kano a criar o que ele chamou de Máximas do Judô Kodokan, que eram princípios norteadores para a prática dentro e fora do tatame/*Dojo*⁴. Conforme já citado anteriormente, são elas: *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência com o mínimo esforço) e *Jita Kyoie* (Prosperidade e benefícios mútuos) (KANO, 2008), e são descritas como fundamentais para a prática da modalidade.

Determinamos para este estudo a criação de uma proposta de intervenção apenas para *Seiryoku Zenyo*, por entender a complexidade de aplicação e os detalhes da avaliação por se tratar de uma pesquisa com crianças e jovens.

Sobre *Seiryoku Zenyo*, Kano (2008) descreve:

[...] não importa qual seja o objetivo, para atingi-lo você precisa colocar sua energia mental e física para trabalhar de maneira mais eficiente (p. 39).

[...] se o objetivo não está claro, o método não pode ser determinado. Quando o objetivo estiver claramente estabelecido, será possível estudar qual a melhor maneira de utilizar a energia para atingi-lo – *seiryoku zenyo*. (p. 58).

Quando uma pessoa está sozinha, o princípio do *seiryoku zenyo* pode ser aplicado sem nenhum problema, mas, quando há um grupo de duas ou mais, basta que uma delas aja de maneira egoísta para que surja um conflito [...] (p. 61).

Se *seiryoku zenyo* e *jita kyoie* forem implementados, a vida social continuará a progredir e a se desenvolver naturalmente e, como membros da sociedade, cada um poderá atingir os resultados que deseja para si (p. 61).

Se o judô é associado a aspectos morais, isso, se deve à sua construção histórica, como podemos perceber na trajetória de Jigoro Kano, que busca por um desenvolvimento do caráter, para além do físico, por isso, propostas de trabalho que possibilitem a exploração destas máximas tornam-se pertinentes.

Acreditamos ser pertinente ressaltar que não encontramos nenhuma pesquisa brasileira que objetivou investigar e explorar os aspectos filosóficos do judô, ou seja, apesar

⁴ *Dojo* significa local de iluminação, é o espaço destinado à prática e ao treinamento do judô, diferente do local para lutar e demonstrar suas habilidades buscando a vitória, que é referido como *Shiai*.

deste aspecto ter sido fundamental na construção desta arte marcial, poucos encorajam-se a estudar formas de tornar significativo o seu ensino nos dias de hoje.

Trabalhar com judô, em sua essência e complexidade, extrapola os gestos técnicos, pois ele foi criado não só para os habilidosos motoramente e sim para a participação de todos, por valorizar os gestos voltados para o coletivo.

Portanto, a intenção é criar contos que trabalhem estes princípios, com uma pedagogia que visa, além de educar, ser prazerosa, pois é esta satisfação na prática que manterá a criança no ambiente esportivo (PAES, 2008) e dará significado ao estudante da modalidade sobre o que o fundador do judô almejava quando criou a Kodokan.

Então, agora só nos resta entregar o convite para que você possa adentrar neste mundo com contos, jogos, filosofia das artes marciais, ou seja, do encantamento, junto com a gente... Está pronto?

CAPÍTULO 1

AULAS HISTORIADAS: INTERPRETANDO SUAS CARACTERÍSTICAS PARA PERCEBER AS SINGULARIDADES DESTA PROPOSTA

A Aula Historiada é uma proposta de ensino, vivência e aprendizagem caracterizada pela união de dois fenômenos: o jogo e o conto, porém, é reconhecida por diferentes nomes, dependendo de como seus autores a interpretam.

Esta proposta prevê aulas de Esporte ou Educação Física com narrativa de um conto para que as crianças possam interpretar seus personagens e viver simbolicamente os jogos que serão apresentados.

Salientamos, já no início deste capítulo, a complexidade em identificar muitas dessas propostas, visto a variedade de nomes que apresentam: Jogo Simbólico, Vivência Simbólica, Contos Motores, Modelo Narrativo Lúdico, dentre outros, inviabilizando a escolha

para um termo de busca, o que dificulta a pesquisa pelos professores que se interessem por este tema.

Apesar da relevância apontada por seus autores, pelo fascínio despertado nas crianças que a vivenciam, existem poucos estudos relacionados a essa temática que possibilite uma ligação entre o conto e o jogo, sendo que a principal justificativa é o simbolismo latente pelo qual passa o público ao qual é direcionado.

Esta possibilidade de aula está vinculada diretamente à criança, considerando sua fase e a necessidade de se relacionar com o mundo. Nesse sentido, os jogos simbólicos constituem-se como uma proposta relevante, por permitir a construção de um universo momentâneo, com a possibilidade de vivenciar diferentes papéis de interpretação, ou mesmo transitar entre o certo e o errado, experimentar serem bons ou maus sem serem julgados por seus colegas, professores ou qualquer adulto (MARTINS; VENÂNCIO, 2005).

Possibilitar este ambiente para nossos alunos faz com que os conduzamos a serem “crianças mágicas”, pela necessidade que apresentam de fantasiar, imaginar, brincar, jogar, em um mundo diferente do criado pelo adulto para se desenvolverem, e inviabilizamos de torná-los “cientificamente determinados”, ajustados para que seus padrões biológicos, psicológicos e pedagógicos sejam todos iguais e para que ajam conforme as regras de nossa sociedade (RADINO; OLIVEIRA, 2009)

A união da fantasia com as possibilidades do jogo, como em uma aula que utiliza-se do conto para seu embasamento e aplicação, pode ser uma valiosa proposta de aplicação para crianças de 5 a 7 anos, pois nesta fase (FREIRE; SCAGLIA, 2003):

- Suas funções simbólicas são exercitadas intensamente, por ainda estarem muito vinculadas aos jogos de faz de conta;
- Demonstram a tendência para tentar entrar em acordo e construir regras, transitando entre o jogo egocêntrico e o jogo social;
- Suas noções motoras constituem-se antes, após isso que elas comporão o plano intelectual, porém, uma vez apreendidas no plano intelectual, provocam nítida repercussão no plano motor;
- Começam a compreender que é importante colocar suas habilidades à disposição de um grupo quando joga coletivamente;
- A dimensão moral é marcada pela necessidade das regras de convívio entre ela e seus pares.

Todos estes fatores demonstram a pertinência e relevância de aulas com contos, e, portanto, esse capítulo tem por objetivo investigar referências científicas relacionadas a aula historiada como possibilidade de aplicação nas aulas de Educação Física e Esporte.

Apresentaremos, ao final, características que tomamos como relevantes para a criação de uma nova proposta de ensino, vivência e aprendizagem a qual chamamos de Jogos de Conto, contribuindo para oferecer aporte teórico mais robusto, destacando as aproximações acerca do tema, a partir da diversidade de publicações e características que apresentam.

1.1 – Aulas de Educação Física e Esportes com contos

Para melhor compreensão de quais características compõem uma Aula Historiada, realizamos pesquisa bibliográfica em busca de propostas que unem contos e jogos em aulas de Educação Física e/ou Esporte.

A cada texto encontrado realizávamos sínteses com foco em suas características teóricas e de aplicação. Tal ação nos fez perceber alguns detalhes sobre este tipo de aula. O primeiro foi que não há uma orientação ou nomenclatura comum, ficando a cargo do professor ou pesquisador qual irá seguir e qual linha pedagógica irá assumir. Por exemplo, baseados no Jogo Simbólico de Piaget (1990) encontramos os textos de João Batista Freire (1989) e de João Batista Freire e Alcides Scaglia (2003), e os estudos de Ida Carneiro Martins e Silvana Venâncio (2002; 2005), no entanto essas últimas autoras utilizam o termo Vivência Simbólica para identificar sua proposta.

Um segundo fator foi a percepção de que todas demonstram detalhes conforme sua base teórica. Tais informações nos fizeram perceber aproximações e distanciamentos nas descrições de Aula Historiada, chegando ao terceiro fator, a clareza de que também seria necessário a criação de mais uma nomenclatura, visto que os Jogos de Conto apresentava características próprias.

Tais textos serviram para nos orientar na construção das possibilidades metodológica de ensino, vivência e aprendizagem dos Jogos de Conto, o qual será apresentado em forma de ensaio ao final deste capítulo.

Salientamos que, como foi difícil encontrar tais textos, pela divergência de nomenclatura e fundamentação teórica, nossa estratégia foi de, conforme encontrávamos outros termos citados nestes textos, passávamos a pesquisá-los também, até chegar à sua fonte

de origem. Este fato demonstra que pode existir várias outras Aulas Historiadas em diversas línguas, mas que até o momento da pesquisa não havíamos tido acesso.

1.2 – Interpretando as propostas

Após identificação na literatura, selecionamos os principais estudos e sintetizamos aspectos que acreditamos serem positivos para a construção da proposta de Jogos de Conto. Para esclarecimento, salientamos que possivelmente há muitos outros, porém, conforme já explicitado anteriormente, como possuem nomenclaturas variadas, não foi possível localizá-los.

Portanto, o capítulo foi estruturado através das propostas evidenciadas na figura 1, que foi composta pelos textos nacionais e internacionais encontrados. Cada ensaio foi identificado pela maneira cujo método é referenciado (nomenclatura), principais autores da proposta, obra de referência, ano de publicação, orientação do autor para elaboração e descrição do método (referência norteadora) e sugestão de local para aplicação.

Nomenclatura	Autores	Obra	Ano	Fundamentação Teórica	Sugestão de local
Jogo Simbólico	João Batista Freire	Livro: Educação de Corpo Inteiro	1989	Simbolismo (Piaget)	Escola – Ensino Fundamental
	João Batista Freire e Alcides Scaglia	Livro: Educação como Prática Corporal	2003		
Vivência Simbólica	Ida Carneiro Martins e Silvana Venâncio	Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação Física da UNICAMP	2002	Simbolismo (Piaget)	Escola de Educação Infantil
		Capítulo no livro "O jogo dentro e fora da escola"	2005		
Jogo de faz de conta	Débora Jaqueline F. Fabiani, e José Júlio Gavião de Almeida	TCC defendido na Faculdade de Educação Física da UNICAMP	2012	Simbolismo (Vigotski)	Projeto de extensão em lutas
	Débora Jaqueline F. Fabiani, Alcides José Scaglia e José Júlio Gavião de Almeida	Artigo publicado na revista Pensar a Prática	2016		
	Maurício Duran Pereira	Capítulo publicado no livro "Pedagogia do Esporte"	1999	Ludicidade	Natação
Ginástica Infantil / Modelo Metafórico	Josef <u>Gottfried Thulin</u>	Livro: Tratado de <u>gimnasia: gimnasia infantil con un repertorio de movimientos y lecciones diarias (para niños de 6 a 8 años)</u>	1930	Ginástica <u>neoesueca</u> (<u>técnico-pedagógica e científica</u>)	Ginástica higiênica
Cuentos Motores	José <u>Luis Conde Caveda</u>	Livros: Cuentos Motores (volume I e II) (CONDE CAVEDA, 2001, 3ª ed.)	1994 1ª ed.	Conto e Jogo	Educação Infantil
Canciones Motrices	José <u>Luis Conde Caveda</u> e <u>Virginia Viciara Garófano</u>	Capítulo no livro " <u>Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación</u> "	1999	Conto, Música e Interpretação	Educação Infantil
Cuentos Motores Cooperativos	Jesus Vicente Ruiz <u>Omeñaca</u>	Livro: <u>Lisalfar y los niños del viento</u> (BOTELHO, 2010)	2009	Conto, Jogo e Cooperação	Escola
Modelo Narrativo Lúdico	Enrique <u>Muñoz Herrera</u> , Manuel <u>Guillén del Catillo</u> , Maria Sol <u>Molero Barbero</u>	Artigo publicado na NSW <u>Enseñanza</u> sobre doutorado na Universidade de Córdoba na Espanha	2007	Ludicidade	Natação

Quadro 1 – Propostas de aulas com contos e jogos

Seguimos com a compilação de aspectos que descrevem as possibilidades desta prática, com o intuito de delimitar as características que acreditamos serem pertinentes para a proposta de Jogos de Conto, para no exercício da interpretação, poder evidenciar ao leitor o quanto as Aulas Historiadas são pertinentes e singulares, justificando este capítulo.

Para melhor elucidação dos aspectos, os apresentaremos em seções interpretando-os conforme a nomenclatura adotada, a justificativa de sua prática, como foi realizada a proposta e a pesquisa, quais as teorias que se embasam e as sugestões de avaliação.

a) Nomenclaturas adotadas:

Apresentaremos algumas nomenclaturas encontradas e as justificativas dos autores. O que percebemos é que cada nova proposta apresenta alguma concepção divergente, por isso faz-se necessário o reconhecimento de suas diferenças já pelo nome.

O Jogo Simbólico, adotados por Freire (1989) e Freire e Scaglia (2003), mantêm seu vínculo ao autor que influencia seus estudos. Piaget (1990) apresenta fases de desenvolvimento na infância e defende que é através do Jogo Simbólico que é oferecido espaço para que a criança construa seu mundo e suas relações. A ludicidade é a essência do Jogo Simbólico e fundamental para que ocorra o desenvolvimento infantil, na medida em que vai progredindo rumo à intuição e à operação do estágio pré-operatório ao operatório concreto.

Já a Vivência Simbólica reporta-se por ser uma proposta que busca: “[...] conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas (dentro do contexto em que se inserem) atuando o professor como elemento facilitador e orientador do processo” (MARTINS, 2002, p. 10). A autora frisa a importância de se vivenciar corporalmente personagens variados, e, experimentar através da história, situações diversas sem o medo de serem cobradas ou julgadas.

O jogo de faz de conta é a nomenclatura adotada por Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) para descrever a: “[...] atividade que possibilita o desenvolvimento das habilidades potenciais da criança, por meio da criação de situações imaginárias e das regras sociais, além de permitir a separação entre a percepção e os significados dos objetos e ações” (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 133). Desta forma, o jogo proporciona o estímulo dentro da zona de desenvolvimento proximal da teoria de Vigotsky (2007) em que a criança, quando está entregue ao brincar, utiliza-se de competências já consolidadas e através da mediação desenvolve novas habilidades (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016).

Outra proposta encontrada, que diverge das demais e instigou o surgimento de diversas na mesma linha são os *Cuentos Motores*, que também podem ser conhecidos como contos jogados ou contos para brincar e jogar, ou mesmo contos narrados e jogados e apresentam características e objetivos próprios (BOTELHO, 2010; CONDE CAVEDA, 2001; CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999). Os contos motores tem as virtudes pedagógicas do jogo e do conto narrado, porém sua essência está no movimento e na necessidade da criança em realizá-lo.

As *Canciones Motrizes* ou Canções Motoras, oriundas dos Contos Motores, são canções criadas para serem representadas e tem como principal objetivo o desenvolvimento

das capacidades expressivas. Consideramos esta proposta pertinente pois os enredos das músicas são descrições de personagens e situações as quais as crianças interpretam enquanto cantam (CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999).

Já os Contos Motores Cooperativos também são uma variante do Conto Motor, porém com vínculo às atividades físicas cooperativas. O conto trabalhado apresentará uma trama dinâmica em que personagens cooperam entre si para alcançarem um objetivo comum. A proposta é, através da protagonização, ter a oportunidade de vivenciar as experiências oferecidas no conto (RUIZ OMEÑACA, 2008 apud BOTELHO, 2010).

Outra proposta é o Modelo Narrativo Lúdico, em que as sessões de natação se transformam em contos para crianças, na qual tem a oportunidade de tornar-se o protagonista e estimular sua imaginação (MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007). Seus autores também originaram seu método de trabalho dos Contos Motores e o descrevem como: “Uma história criada por um adulto (educador aquático), onde o argumento e os personagens são facilmente reconhecidos e familiares [...], com o objetivo de que este vivencie ao máximo suas possibilidades (MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007, p. 15).

Há ainda a proposta dos Contos Animados (sessões historiadas), que o Major J. G. Thulin⁵ cria, na época do Higienismo, quebrando a rigidez dos métodos suecos e passando da concepção puramente anátomo-fisiológica para uma concepção psicológica e social que teve grande aceitação pelas crianças suecas nas escolas (MARINHO, 1980). Para tanto, Thulin, em 1930, lança a obra “Tratado de gimnasia: gimnasia infantil con un repertorio de movimientos y lecciones diarias (para niños de 6 a 8 años)” baseando-se na tendência Austríaca e Alemã de diferenciar a ginástica dos adultos e das crianças, compreendendo o corpo como algo complexo e propondo novos enfoques e técnicas para opor-se à rigidez das formas analíticas tradicionais que não se adequavam à criança e sua natureza (DALLO, 2007).

Percebemos que em todas as propostas apresentadas sempre há presente o conto e a vivência que pode ser por meio da ginástica, da natação, da luta ou das aulas de educação física. Então, independente de sua nomenclatura, a pertinência para a observação e sua compilação seria a presença do enredo ou narrativa em uma aula que promove a vivência corporal.

⁵ O livro de referência é THULIN, G. T. Tratado de gimnasia: gimnasia infantil con un repertorio de movimientos y lecciones diarias (para niños de 6 a 8 años). Bruxelles: Casa editora A. D. BOECK, 1930. Porém não encontramos para acesso, apenas comentários e descrições em algumas obras.

b) Justificativas para a prática:

Todas as propostas analisadas dirigiram-se às crianças, sendo que a maior parte ainda preza pelas de 5 a 7 anos (CONDE CAVEDA, 2001; CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999; FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003; MARTINS, 2002; MARTINS; VENÂNCIO, 2005), fase em que o simbolismo está mais vigente e a entrada na fantasia se dá de forma natural, pois a criança transita entre o real e o imaginário para compreender e construir o seu mundo. As demais obras apenas apontam a infância como a fase estudada e/ou a qual deve ser dirigida a atividade (BOTELHO, 2010; FABIANI, 2012; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016; MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007; PEREIRA, 1999).

Mesmo na época do Higienismo⁶, surge a necessidade de associar a saúde não apenas ao conceito morfológico de corpo, mas também às necessidades naturais da criança de brincar e de ter experiências ao ar livre, havendo a preocupação de desvincular a Educação Física escolar da disciplina militar (DALLO, 2007).

A principal justificativa deste tipo de aula para crianças é o respeito à fase de desenvolvimento pela qual estão passando. O Jogo Simbólico, acolhido por Freire (1989) e Freire e Scaglia (2003), é referido para as séries iniciais escolares, pois nesta idade a criança está com a fantasia e as representações mentais afloradas e, estimular sua imaginação é incentivar a produção de símbolos, que é uma característica nossa, como seres humanos, pois: “[...] todas as coisas registradas pelos nossos sentidos são representadas mentalmente ou simbolizadas” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p. 54).

Já Martins (2002), preza a Vivência Simbólica por perceber, como professora de educação infantil, que quando se utilizava da linguagem simbólica e lúdica, as crianças apresentavam melhorias em sua capacidade motora, muito diferentemente das vezes em que apenas desafiava com um “Quem é capaz de...?” (MARTINS, 2002, p. 13).

Para Pereira (1999), a aula com contos na natação é importante, pois há crianças que sentem medo até da possibilidade de entrar em qualquer meio líquido, por isso se baseia na ludicidade e no brincar para esta iniciação. Ele ressalva que há outras propostas

⁶ O Major J. G. Thulin, foi influenciado por dois nomes, os professores Gaulhoffer e Streiches, que propuseram atividades de jogo e de contato com a natureza com um enfoque didático e de procura de novas formas de exercícios para as crianças. Com isso, cria um método aproximando-se da psicologia e sociologia, e reposicionando a Educação Física como promotora da “educação total” visando o corpo e seus movimentos (DALLO, 2007).

A ginástica apresentada por Thulin é então denominada como eclética, pois está no meio termo de uma ginástica eminentemente prática (chamada de técnico-pedagógica) e de uma em que a teoria prevalece (científica). Ele então utiliza-se de seu conhecimento profundo do método sueco e de outros e do seu lado investigador/científico e se centra na ginástica infantil e masculina (DALLO, 2007).

apresentadas na história, porém todas visando o gesto técnico e o rendimento, e isso pode até ser prazeroso para algumas crianças, mas para outras não, sendo que é o prazer que tornará algo natural e possibilitará qualquer forma de aprendizado:

O aluno, por estar totalmente envolvido com a atividade lúdica, não ficará preocupado com o possível perigo que o meio líquido pode representar. Assim, quando percebe que está brincando na água e com a água e que ela, nesse momento, não representa perigo, o aluno pode desenvolver-se e interagir com o novo meio (p. 42).

Como o prazer é o princípio determinante da vida da criança, então é preciso deixar claro que o aprender pode ser tão prazeroso quanto o brincar. E o ensinar a nadar não precisa se basear apenas nos grandes campeões, mas também em piratas, sereias, golfinhos (PEREIRA, 1999), e para onde a imaginação levar.

Já a proposta dos Contos Motores apresenta justificativa bem delimitada, e, conforme dito anteriormente, resultou no surgimento de outras possibilidades como as Canções Motoras, os Contos Motores Cooperativos e o Modelo Narrativo Lúdico. Os Contos Motores surgem na Espanha para adaptar-se à reforma curricular nacional L.O.G.S.E (Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo da Espanha), sendo que o governo estabelece para a Educação Infantil um conjunto de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações, com estratégias lúdicas visando contribuir para o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, social e moral das crianças (CONDE CAVEDA, 2001; CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999).

A intenção era de não tratar o desenvolvimento de habilidades motoras de forma estanque, como uma perspectiva analítica, mas de globalizar o conhecimento, inter-relacionando diversas áreas (CONDE CAVEDA, 2001; CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999). Para tanto, vislumbram a união do conto e do jogo em uma mesma aula/vivência, sendo que ambos têm grande importância na infância (CONDE CAVEDA, 2001):

Quando se está escutando um conto, a criança desenvolve uma condição protagonista ao se fazer de intérprete e intermediário. Na tessitura que provoca o binômio professor que conta conto e criança que escuta, se cria um laço de afetividade que é a primeira condição para a socialização deste (p. 11, tradução nossa)

Para Conde Caveda (2001) o conto se torna essencial, pois ele é simbólico e permeia a vida da criança desde o seu nascimento. É ele que proporcionará nesta fase, viver as dicotomias da vida (bem-mal, luta pela própria identidade, triunfo de um sobre o outro) e de

abrir as portas para seu mundo particular e social, por sua variedade de situações e personagens.

Conde Caveda (2001, p. 19), delimita assim, os objetivos dos Contos Motores, reforçando a sua interdisciplinaridade com outros conteúdos, não apenas os motores e de promoção da saúde, mas também os morais, sociais e intelectuais (CONDE CAVEDA, 2001, p. 19-20, tradução nossa):

- a) Fazer da criança protagonista, dona do relato, desenvolvendo sua conduta cognitiva, afetiva, social e motora.
- b) Desenvolver as habilidades perceptivas e genéricas: Perceptivas (Consciência corporal: lateralidade, respiração, relaxamento; Espacialidade, temporalidade, ritmo, coordenação e equilíbrio); Básicas (deslocamentos, saltos, lançamentos, recepções e giros); Genéricas (saída rápida, conduções e golpes)
- c) Desenvolver as qualidades físicas (força, resistência, velocidade e flexibilidade).
- d) Desenvolver a capacidade criativa da criança, fazendo-a interpretar corporalmente o que está verbalizando, potencializando o desenvolvimento de sua imaginação e construindo sua capacidade cognitiva.
- e) Estabelecer as bases preventivas e higiênicas da saúde através de exercícios físicos desde as primeiras idades e já como um hábito de vida, que vão demarcando como serão seus futuros costumes.
- f) Interdisciplinarizar as áreas musical, plástica e corporal. Interdisciplinarizar os conteúdos corporais com os de outras matérias, com o objetivo de globalizar o ensino.

Podemos perceber com as justificativas apresentadas que as Aulas Historiadas estimulam a criança em sua complexidade, respeitando suas necessidades de brincar, movimentar-se e fantasiar, e acatando a fase simbólica pela qual constrói um universo momentâneo, o qual a auxiliará a compreender as relações intrínsecas e extrínsecas, individuais e coletivas, necessárias ao ambiente social e cultural no qual está inserida. Além disso, o caráter interdisciplinar destas propostas pode trazer à tona questões de outras disciplinas escolares, situações de conduta moral ou mesmo do cotidiano, promovendo momentos de reflexão e a possibilidade de construir seu próprio mundo.

c) Como foram realizadas as propostas:

Discorreremos a seguir, sobre as características apresentadas nos textos compilados neste estudo, que foram consideradas para a promoção de um ambiente de

aprendizagem nas Aulas Historiadas, aglutinando as peculiaridades que possibilitaram a organização e o planejamento para serem colocadas em prática:

- *Narração com protagonização*: percebemos que os exemplos referidos às propostas Vivência Simbólica (MARTINS, 2002; MARTINS; VENÂNCIO, 2005), no Jogo Simbólico (FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003) e nos Contos Motores e nas Canções Motoras (CAVEDA, 2001; CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999) há simultaneidade na narrativa do professor e a interpretação por parte dos alunos, que se transformam nos personagens do conto, para que possam viver a história e aprender com ela. Já no Jogo de Faz de Conta (FABIANI, 2012; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016; PEREIRA, 1999), no Modelo Narrativo Lúdico (MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007) e no Conto Motor Cooperativo (BOTELHO, 2010), há, além da protagonização, a possibilidade do conto vir a tornar-se o introdutor para o cenário que será criado, como nadar pelas ruas (raias da piscina) e circular pela cidade (piscina) como se fossem carros (PEREIRA, 1999), ou qual a melhor forma de utilizar a mochila escolar através do conto do livro “Tito: um professor muito especial” (BOTELHO, 2010), em que as brincadeiras tinham como objetivo a compreensão da anatomia e a mecânica da coluna vertebral.

- *Liberdade de expressão*: todas as propostas parecem preocuparem-se por garantir que os alunos tenham espaço para liberdade de movimento e expressão, com jogos que, mesmo seguindo uma sequência narrativa, aceita a participação voluntária e a característica de imprevisibilidade das aulas. Para Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), esta liberdade de expressão e a possibilidade de tornar-se um personagem relacionado ao ambiente da luta, como os samurais, ninjas, mestres, indígenas e *senseis*, proporcionará à criança ser cocriadora de seu espaço de aprendizagem, podendo expressar seus gestos, estética, valores e se apropriar dos seus significados. Os autores defendem que este tipo de prática promove uma escuta criativa para a criança e interpretando um papel de lutador ela incorporará características socialmente construídas.

Essa liberdade também é notada nas Vivências Simbólicas (MARTINS, 2002), pois conforme a professora apresenta a história, as crianças a interpretam e descobrem os problemas e as delícias de sua cena. Quando a criança joga simbolicamente, ela não se pergunta se os símbolos lúdicos que cria são verdadeiros, pois isso se entregam com intensidade, e mesmo estando em um ambiente coletivo, podem participar de forma egocêntrica, e com liberdade, deformar a realidade conforme suas necessidades (MARTINS, 2002).

É essencial que o professor observe e adapte o conto motor conforme as características da turma pela qual é responsável (CONDE CAVEDA, 2001) e que promova uma história com um enredo flexível, na busca constante pela motivação e para a consolidação dos combinados entre as crianças, assim os desejos e a satisfação estarão presentes na brincadeira (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016), logo um ambiente de aprendizagem será formado e o jogo/conto passará a ter significado para quem o vivenciar.

- *Criar situações imaginárias*: Martins e Venâncio (2005) salientam a importância do início da aula ser um convite à criança, para que adentre o mundo imaginário no qual terá a possibilidade experimentar diversos fatores, como o jogar com o outro ou individualmente, experimentar ser o outro, e depois, retornar a ser ela mesma.

O “fazer de conta que” estimula o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da expressividade das crianças (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). É a forma que elas buscam coerência com a realidade, como uma experimentação de acertos e erros em um jogo de imitação (FREIRE; SCAGLIA, 1989).

As representações simbólicas de uma criança podem ser observadas assim que ela começa a falar. Para perceber as coisas do mundo dentro de si, ela se dedica ao exercício da imaginação, da fantasia e passa a compreender que pode criar, transformar ou substituir qualquer coisa em seu universo interno, e isso lhe é tão prazeroso que dedica praticamente todo seu tempo a isso. Freire e Scaglia (2003) reforçam:

Acreditamos que, se a habilidade de representação mental é tão importante e se ela é construída no período correspondente à educação infantil, a escola deve investir no exercício dessa habilidade por meio de uma atividade simbólica por excelência: o jogo. Quem, quando criança, nunca brincou de faz-de-conta? (p. 18).

- *Preparar com antecedência espaço e materiais*: Conde Caveda (2001) orienta em seu texto, que o professor observe e adapte o conto motor escolhido aos espaços possíveis que possui para aula, além do tempo que lhe é disponível, o material que possui e outros fatores particulares.

Conde Caveda e Vicianá Garófano (1999), quando descrevem a proposta de canções com componente motriz salientam diversos cuidados que são essenciais para a sequência da aula, sendo que alguns deles são: conhecer com antecedência a canção com a qual irá trabalhar; dispor do material e espaço necessário com anterioridade; estabelecer um diálogo com o tema da canção antes de começá-la (este aspecto é livre, ficando a cargo do professor que decidirá conforme seus objetivos); apresentar a canção bem vocalizada e

articulada, para que as crianças compreendam as palavras; dramatizar a canção escolhida sem a melodia; ensinar a canção cantando-a com o auxílio de texto; cantar e representar variando a entonação expressiva como ora forte, ora suave, ora rápido, ora lento, etc.; trabalhar a memória auditiva deixando de cantar algumas frases que se relacionam à ação motriz, apenas executando-a; trabalhar o ritmo batendo palmas, batucando em partes do corpo ou mesmo, utilizando-se de instrumentos de percussão. Como exemplo apresentado pelos autores de atividade que pode ser realizada a partir da canção da aula, que no caso foi uma que contemplava o Esquema Corporal, foi a de desenhar as partes do corpo, pintá-las (artes), ordená-las por peso, tamanho, etc. (matemática), estudar os órgãos e distintos seguimentos corporais (ciências) (CONDE CAVEDA; VICIANA GARÓFANO, 1999).

Sobre se organizar com antecedência, Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), salientam a importância de se preparar os cenários, tanto o real quanto o imaginário. A partir da história que será apresentada e dos objetivos planejados, o professor selecionará o local e os implementos que farão parte da vivência. Para um convite à aula, o educador poderá deixar os objetos dispostos, os quais poderão ser previamente preparados ou mesmo deixar para que todos construam juntos, como um convite à aula. Um exemplo de possibilidade que sugerem é organizar caixas temáticas para guardar os brinquedos, como por exemplo, fazer uma caixa das espadas, outra de capas, etc.

Os personagens que permearem a aula poderão ser assumidos pelas crianças e professores, ou mesmo utilizando-se de fantoches, bonecos ou outros materiais reciclados ou improvisados (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016), por isso o planejamento minucioso deve ser constante para que esta proposta seja significativa.

- *Ressignificação de objetos*: utilizar-se de um objeto é possível em todas as propostas, apesar de apenas ser salientado por Fabiani, Scaglia e Almeida (2016). Para os autores, um implemento pode fazer a transição entre o real e o imaginário mais rapidamente enriquecendo a proposta.

- *Sequência de aula segue a sequência lógica de um conto*: o conto motor tem sua estrutura de aula baseada na estruturação de um conto, ou seja, deverá ser sequencial-linear em que no início há apresentação dos personagens, surge uma situação conflitiva a qual deve ser resolvida, o protagonista ou protagonistas agem para a solução do problema e há o desfecho. Além disso, deve ser breve, para que as crianças pequenas consigam manter a atenção; tenha poucos personagens (de preferência animais se forem crianças de 3 e 4 anos); quem estiver contando o conto (pai ou professor) deverá vivenciá-los entrando na história, gesticular, mover-se; o conto deve interdisciplinar-se com outras áreas de conhecimento; e

estimular a dinâmica de grupo, debates, medir a capacidade compreensiva da criança e analisar se o planejado foi contemplado (CONDE CAVEDA, 2001).

- *Disponibilidade do professor*: Muñoz Herrera, Del Castillo e Molero Barbero (2007) e Herrera Muñoz e Molero Barbero (2013), autores da proposta do Modelo Narrativo Lúdico, salientam alguns aspectos a serem levados em conta, como a disponibilidade e capacidade por parte do professor para criar os contos de acordo com as necessidades e características do grupo. Outro fator importante é que os professores levarão mais tempo para construir a aula/sessão, já que terão que criar o conto.

Outras propostas não se referem apenas ao fato de criar contos, podendo o professor aproveitar um que seja de conhecimento de sua turma, porém adaptando-o à sua realidade e ao seu planejamento (BOTELHO, 2010; FABIANI, 2012; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016; MARTINS, 2002; MARTINS; VENÂNCIO, 2005).

- *Brincar junto*: quando o professor participa da brincadeira, ele pode introduzir elementos que auxiliam as crianças na solução de problemas (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016). Para os autores, essa relação dos participantes com o ambiente é promotora da aprendizagem e:

[...] a criança, ao se apropriar e ressignificar a Luta por meio do jogo, irá imaginar, imitar, criar e encontrar nos pares uma possibilidade de parceria na busca pelo conhecimento, na superação de limites, na exploração de novas formas de expressar e de compreender as manifestações culturais (FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016, p. 139).

Ou seja, o jogar com seus pares faz parte do processo de aprendizagem e a participação do professor poderá promover um outro tipo de estímulo ao aluno.

d) Fundamentação teórica:

As propostas de Aulas Historiadas se baseiam em diferentes fundamentações teóricas para sua justificativa, mas todas com o olhar voltado à criança e à fase simbólica pela qual passa.

Freire (1989), Freire e Scaglia (2003), Martins (2002) e Martins e Venâncio (2005), baseados em Piaget (1990), defendem que as crianças passam por fases pelas quais e ressaltam que, aproximadamente aos dois anos de idade até por volta dos sete, é através do Jogo Simbólico que construirá seu mundo e suas relações. Por isso, a capacidade de representar e criar símbolos está muito presente, e ao incorporar as vivências simbólicas em

nossas aulas, estamos respeitando as características específicas deste público, encarando-as em sua integralidade (MARTINS; VENÂNCIO, 2005).

A ludicidade é a essência do Jogo Simbólico e, através dele, a criança busca coerência com a realidade, como uma experimentação de acertos e erros em um jogo de imitação. Quando o resultado for de sucesso, determinada ação passa a fazer parte do intelecto e, posteriormente, do cognitivo da criança (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

O jogar com o simbolismo, assim como todo ato de entrega a um jogo, faz com que nos voltemos para nós mesmos, mais até do que para qualquer outra coisa. Jogar é submergir tudo que nos interesse do meio externo em nosso interior, os aprisionando em nosso mundo, e proporcionando-lhes sentido (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Porém, o simbólico, ou seja, o imaginário, o faz-de-conta, a fantasia da criança, não é defendido apenas por Piaget, demonstrando que toda criança realiza o reconhecimento do mundo através do simbolismo e esse processo é essencial ao seu desenvolvimento. Vigotsky (2007) em sua abordagem histórico-cultural, elucida que é no brincar que a criança experimenta situações de sua cultura que são realizadas por adultos, reproduzindo e recriando ações que as ajudarão nas construções de seus futuros papéis.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016), Fabiani (2012) e Pereira (1999) seguem essa linha e acreditam que a motivação é o elemento primordial da atividade da criança, porém, também compreendem que o jogo de faz de conta não é realizado apenas para a obtenção do prazer, mas como uma forma de adaptar-se ao meio que está e resolver os conflitos que são inerentes a ele. A criança, para resolver a tensão, fantasia a realização de seus desejos, mesmo aqueles irrealizáveis, e cria regras específicas, diferenciando o jogo de faz de conta das demais atividades que vivencia (FABIANI, 2012).

A última linha teórica apresentada, que estão vinculados Conde Caveda (2001), Conde Caveda e Viciano Garófano (1999), Botelho (2010) e Muñoz Herrera, Del Castillo e Molero Barbero (2007) justifica sua prática pela união dos jogos e contos, por ambos terem grande importância na infância. A criança é fantástica, imaginativa e quando escuta um conto o interpreta (CONDE CAVEDA, 2001).

Tanto os Contos Motores, quanto as Canções com componentes motrizes, ou mesmo os Contos Motores Cooperativos e o Modelo Narrativo Lúdico prezam pela interdisciplinaridade e defendem que as atividades serão significativas às crianças, se elas integrar seus interesses e afinidade.

Para Conde Caveda (2001, p. 15), o jogo torna-se pertinente nesta idade por reunir requisitos que são primordiais para o desenvolvimento da criança, porém isso depende da

definição dos objetivos do professor e dos conteúdos da atividade lúdica que será desenvolvida, quer dizer, “não jogar por jogar, e sim jogar para educar”, pois o jogo pode ser o mais valioso instrumento educativo nesta etapa, contudo é necessário “saber por quê, quando e como usá-lo”.

Já para Botelho (2010), que estuda a linha dos Contos Motores Cooperativos, as crianças que estão vivenciando este tipo de proposta, podem se identificar com os personagens, o que lhes proporcionará significado e fará com que, através do simbolismo e da motricidade, experimentem ser cooperativas, seja promovida a interdisciplinaridade, respeite-se suas características pessoais, desenvolvam a criatividade, promova o conhecimento do próprio corpo e favoreça a discussão sobre valores.

e) Avaliação do processo:

Apesar dos autores referenciados se referirem à propostas pedagógicas, eles ainda se centram em relatos de experiência ou indicação de jogos ou atividade paralelas, porém, pouco se fala em como avaliar o processo.

A única que apresentou uma avaliação sistematizada foi a proposta do Modelo Narrativo Lúdico (MUÑOZ HERRERA; MOLERO BARBERO, 2013), que teve como fundamentação um estudo de doutorado vinculado à Universidade de Córdoba na Espanha analisando a sua aplicação. Como realizou uma pesquisa comparativa, sua amostra foi de 168 crianças de 3 a 6 anos, todos praticantes de natação pela primeira vez dividindo-os em grupo controle (foi desenvolvido formas de trabalho tradicional com a natação) e grupo experimental (desenvolvido o Modelo Narrativo Lúdico) com 84 alunos cada, criando 24 turmas com sete alunos. Foram 40 sessões em 14 semanas, estabelecendo três aulas por semana.

Esta pesquisa foi tanto qualitativa quanto quantitativa, com o intuito de avaliar se o desenvolvimento de habilidades através do modelo narrativo lúdico é igual ou maior do que nos modelos tradicionais. Delimitou sua hipótese de pesquisa como: “Na iniciação e ensino da natação para idades compreendidas entre 4 e 5 anos, o trabalho mediante o Modelo Narrativo Lúdico é mais eficaz que as formas de trabalho clássicas empregados até agora” (MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007, p. 14), e a observação foi focada em habilidades técnicas e em aspectos gerais da formação integral do indivíduo, como os componentes cognitivo, social, afetivo e moral e também, a motivação para a prática e a permanência na modalidade.

Como resultado apresentou que trabalhar com os contos promoveu desenvolver de forma integral os participantes, estimulando a imaginação, a capacidade simbólica, a experimentação, o interesse pela leitura, a participação, a capacidade expressiva-comunicativa, a relação social, aprendizagens ético-moral, e também demonstrou maior motivação e interesse. O desenvolvimento motor em ambas propostas sinalizou resultados parecidos, porém, o modelo narrativo lúdico evidenciou uma melhora significativa na impulsão ventral com prancha, nos mergulhos livres, iniciação ao nado dorsal elementar, imersão a 1 metro de profundidade e o estado global na água (MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007).

Através desta pesquisa, percebemos o quanto uma proposta que engloba conto, jogos e fantasia pode ser rica e pertinente para quem a vivenciar, pois possibilita experienciar com profundidade as atividades da aula, promovendo trabalhar em diversas dimensões e com a complexidade das crianças.

O intuito da compilação das possibilidades de Aulas Historiadas apresentadas até agora era de promover a reflexão sobre as características deste tipo de aula, para construirmos e apresentarmos a nossa proposta. Com isso, percebemos que, apesar de aproximar-se em alguns aspectos, diferencia-se em outros. Suas particularidades levaram-nos à uma nova nomenclatura: Jogos de Conto.

1.3 – Ensaio sobre os Jogos de Conto

A compilação e análise das possibilidades de Aula Historiada apresentadas foram relevantes para criar novos olhares para um tema já explorado e a construção da nova proposta metodológica dos Jogos de Conto. A compilação de dados de referenciais e temas em aulas de Educação Física e Esporte com abordagem em contos possibilitou que elencássemos diversos aspectos pertinentes, mesmo sendo oriundos de ambientes e públicos tão distintos, como a ginástica escolar, lutas, natação e educação infantil.

Acreditamos que o ensino por intermédio de contos e jogos é base para o desenvolvimento de diversos aspectos, e, conforme vimos, a criança aprende através da experimentação e de tentativas que resultam em erros e acertos (MARTINS, 2002; MARTINS; VENÂNCIO, 2005; MUÑOZ HERRERA; DEL CASTILLO; MOLERO BARBERO, 2007). A vivência dos Jogos de Conto permitirá que ela explore diversas

possibilidades sem o medo de errar, o que uma proposta de repetição ou mesmo de cópia de um modelo técnico pode gerar.

Consideramos nossa proposta um modelo de ensino, vivência e aprendizagem que pode ser aplicado em diversos ambientes, como na educação física escolar, clubes, projetos, etc., e para diversas faixas etárias, adaptando-se os jogos e o conto conforme sua realidade, relacionando-os aos interesses do seu público alvo. Afinal, a proposta visa mesclar o jogo e o conto, fenômenos que estão presentes desde os primeiros dias da vida da maioria das pessoas, podendo permanecer por toda a existência, fazendo parte da construção do próprio mundo.

Apesar das diferentes nomenclaturas já apresentadas, percebemos a necessidade da criação de uma nova, pois não houve nenhuma proposta que abarcasse todos os princípios que compõem esta que apresentaremos. A opção de “Jogos de Conto” vem de uma brincadeira com as palavras, como jogos de tabuleiro, jogos de rua, jogos de campo, numa tentativa de relacionar o jogo ao seu diferencial o “Conto”.

Corroboramos com diversos autores quando enfatizam o esforço para o oferecimento de um ambiente significativo, em que o praticante tenha oportunidade de construir sua interpretação sobre os diversos conteúdos da Educação Física e Esporte que serão apresentados pelo professor, ou como consequência no momento da vivência do jogo proposto.

Para maior clareza de como se concebe esta proposta, salientaremos aspectos ora próximos aos evidenciados por outros estudos, e ora singulares e essenciais para a sua concretização:

- *O que são os Jogos de Conto? Descrição da proposta:* os Jogos de Conto são jogos orientados por um conto que é introdutor dos personagens que permearão a aula, e, de possíveis situações que ocorrerão nas atividades propostas.

- *Necessidade de se planejar com anterioridade:* como os Jogos de Conto depende do conto para sua promoção, é importante o professor preparar-se com antecedência para que consiga organizar os jogos e os contos de forma coerente, para que um dialogue com o outro.

Por ser uma proposta metodológica diferenciada, o professor, provavelmente, terá mais trabalho para sua implementação e execução, porém, com o tempo, a familiaridade com o método requisitará cada vez menos tempo para seu planejamento e a percepção das riquezas das respostas das crianças instigará à criação de novos contos para jogar.

Para sua implementação o professor poderá tanto aproveitar um conto já existente, quanto construir seu próprio. O que definirá isso serão os objetivos da aula. Caso haja um

conto produzido que consiga se aproximar da meta estipulada, ele pode e deve ser utilizado, cuidando apenas do número de páginas, para que não seja excedente, e com a linguagem utilizada pelo autor, que deve ser coerente com a faixa etária e o tipo de público ao qual se destina. Caso o professor não encontre, pode arriscar criar uma história, iniciando com descrição dos personagens e local onde ocorrerá a trama, a apresentação do problema, a sua resolução e o desfecho.

- *Organização dos espaços e materiais*: se o professor não se programar com antecedência, separando materiais e percebendo a possibilidade do espaço que irá utilizar, ele poderá causar uma quebra na fantasia e o enredo que estava sendo construído internamente pelos alunos pode sofrer uma ruptura e afastá-los de suas construções simbólicas.

A ressignificação de materiais também é uma possibilidade, podendo tornar-se um convite à fantasia.

- *Priorizar a livre expressão*: se os alunos não estão nem perto de conseguir chegar ao objetivo que estipulou, a falha é do professor que planejou algo aquém do que eram capazes, mas mesmo se isso ocorrer, a aula não está perdida, podendo o professor adaptar novas formas, improvisar para que os conduza às metas que planejou. Esta é uma oportunidade de aprendizado tanto para o professor que deverá repensar sua proposta, quanto para o aluno que perceberá que naquele espaço é independente e autônomo para suas experiências e construções internas e sociais. A livre expressão deve ser prioridade para que o aluno explore todas as possibilidades, sem sentir que está errado, e, mais do que isso, para que seja valorizado pelo que faz.

- *Narração e protagonização não são simultâneas*: os Jogos de Conto apresentam sua singularidade pela maneira como se interpreta a inclusão de um conto na proposta, cuja função será de uma porta que se abre para o mundo da fantasia, uma preparação para o jogo. Esta preocupação decorre da percepção de que o ato de contar uma história para alguns pode não ser fácil de realizar, e se ainda levarmos em consideração que na maioria das propostas expostas anteriormente, o professor, além de narrar deverá protagonizar um personagem, este pode ser um fato capaz de afastá-lo desta possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem.

Por isso, sugerimos que o conto não necessariamente precise ser narrado enquanto é vivenciado, ele pode ser como um convite ao brincar, em que após a sua escuta os jogos terão personagens e situações que se assemelham ao apresentado, facilitando a compreensão das regras e dos objetivos que serão propostos.

- *Repetição de aulas e jogos*: quem tem a oportunidade de conviver com crianças, sabe o quanto elas gostam de escutar uma mesma história, assistir o mesmo filme ou desenho,

e até repetir brincadeiras e gestos. Isso ocorre pela segurança que sente na repetição, em que nada a surpreenderá e estará em solo seguro e familiar (FREIRE; SCAGLIA, 20103). Por isso, uma característica que acreditamos ser diferenciada em nossa proposta é que um mesmo conto será abordado em três ou mais aulas, ficando a critério do professor. Isso se dará para que o aluno escute e tenha a possibilidade de interpretar o conto além de uma vez, para que haja a possibilidade de perceber os detalhes de sua trama.

A repetição também ocorrerá nos jogos, pois acreditamos que vivenciar duas ou mais vezes a mesma brincadeira promoverá a familiaridade, permitindo um ambiente confortável e sem surpresas, no qual poderá compreender com profundidade suas ações e encorajará a construção de estratégias coletivas e individuais. Esta também é uma forma de respeitar o tempo pedagógico de cada participante, desde aqueles que conseguem criar diversas estratégias em um mesmo jogo, até aqueles que têm dificuldades em entender as regras.

Porém, acreditamos que há outras vantagens desta repetição na proposta dos Jogos de Conto, pois como o conto é o introdutor dos jogos, e ambos estão associados, esta ação promoverá novas interpretações da história com as resultados que ocorrerem nos jogos, e também, em como poderão agir nos jogos conforme as atitudes do personagem que está na história.

- *Qualquer idade:* todas as proposta apresentadas na compilação destinam-se à criança, porém, os Jogos de Conto entendem que o simbolismo é algo recorrente na vida. Aprendemos com eles na infância, e, após isso, ele não se esgota, logo, não deve ser descartado. A capacidade de fantasiar e imaginar é inerente ao ser humano, e deve ser desfrutada em qualquer fase da vida.

- *Estímulo à narrativa:* esta proposta prevê, que na sequência de aulas, os alunos iniciem escutando um conto, porém, que em outras aulas, eles realizem esta narrativa, além de relatarem estratégias criadas. É essencial, também, a promoção de rodas de conversa para que possam significar jogos e conto relacionando-os, momento em que o professor ou a professora poderá questionar e provocar reflexões pertinentes à aula.

- *Possibilidade de objetivos diversos:* Um outro aspecto particular é que o objetivo da aula não precisa estar vinculado à promoção motora, e sim como um meio para auxiliar em uma compreensão conceitual, ou mesmo para fazer viver uma situação que estimule o aprendizado atitudinal. Esta delimitação só depende do objetivo planejado pelo professor. Por exemplo, para trabalhar com os aspectos conceituais/filosóficos do judô posso

criar um conto e propor jogos baseados nele. Neste caso os Jogos de Conto pouco se foca na construção motora considerada um meio pelo qual o aluno significará o conceito.

Conforme exposto anteriormente, os Jogos de Conto apresentam singularidades e tem seus pilares de sustentação no jogo e no conto, e em toda a complexidade que abarcam, por isso, no próximo capítulo exploraremos ambos, visando a justificativa de aspectos salientados aqui, e que provocaram a construção e a constatação das diversas oportunidades proporcionadas quando oferecemos a possibilidades de ensino, vivência e aprendizagem desta proposta.

CAPÍTULO 2

SOBRE CONTOS E JOGOS: A CONSTRUÇÃO DOS JOGOS DE CONTO

A proposta deste estudo surge pela compreensão da infinidade de estímulos que podem advir da escuta da narrativa e do ato de jogar, quiçá a possibilidade de jogar uma história que foi contada. Ambos, o conto e o jogo, são tão complexos que estudiosos de diversas áreas se debruçam sobre eles, como psicólogos, sociólogos, educadores físicos, pedagogos, etc., cada qual desbravando suas possibilidades com o olhar voltado para os seus interesses e curiosidades, seguindo a linha de sua formação acadêmica e pesquisas.

Este capítulo tem por objetivo alicerçar estes dois objetos de estudo e ensaiar as vantagens de sua união para além do simbolismo que ambos estimulam, por isso, o jogo e a narrativa são abordados por diversos olhares e em diversas vertentes, como um todo, com o

intuito de vislumbrá-los dentro da sua completude por reconhecermos que estão enraizados culturalmente em nossa sociedade, nos acompanhando dos primeiros até os últimos dias de nossas vidas.

Freire (2002), faz a leitura do jogo por sua complexidade, deixando claro que sua busca não será de partes isoladas deste fenômeno, e que não acredita que ele possa ser definido apenas como algo que tem regras, ou algo que não é sério, ou mesmo, que é voluntário e livre. Para ele, o jogo é complexo e se define pelas diversas interações que o compõe. Apesar disso, todas tendem para uma direção, para um sentido comum, deixando claro que o que lhe interessa no jogo é o todo, o “jogo que joga”, não que desconsidere os estudos realizados sobre suas partes, porém, o que lhe provoca é explicar/estudar/refletir sobre o que constitui o jogo na sua complexidade.

Já, sobre o conto, Clarissa Pinkola Estés (2005), psicóloga e doutora em estudos multiculturais, faz uma leitura sobre contos de fadas também com o olhar para o todo, dialogando sobre encantamentos, questões sociais, culturais e históricas. Para ela:

Embora se pense que ler e ouvir contos de fadas seja uma simples transferência do seu conteúdo para os corações e almas jovens e as dos que jamais envelhecem, o processo é muito mais complexo. Ouvir e lembrar os contos têm um efeito mais semelhante ao de se ligar uma tomada interna. Uma vez ativados, os contos evocam um subtexto mais profundo na psique, uma percepção que, através do inconsciente coletivo, chegou *inata*, seja antes, durante ou no momento em que a primeira brisa acariciou o corpo úmido do bebê recém-saído do ventre materno. Embora não saibamos o momento exato da infusão, *sabemos* que a compreensão profunda da essência dos contos é claramente sentida pelo coração, pela mente e pela alma do ouvinte (ESTÉS, 2005, p. 12)

A autora evidencia o encantamento que os contos provocam, e confessa que não há como saber quando esta ligação entre os contos e o humano inicia, evidenciando que é um elo que vai para além de apenas um prazer pela escuta ou da narrativa, mas algo que nos liga com nossos antepassados e com a nossa formação como seres humanos (ESTÉS, 2005).

Este encantamento também foi fonte de pesquisa da monografia de conclusão de curso de Cássia dos Santos Joaquim (2011), intitulada “Leituras do conto para leituras de contos: Possibilidade da Educação Física para 1º e 2º ano do Ensino Fundamental” escrita e defendida no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que vislumbrou saciar, pelo menos momentaneamente, a curiosidade com relação a este tema. Seu problema de pesquisa foi a simples pergunta: “por que o conto encanta tanto?”, que demonstra a inquietação de uma professora/pesquisadora para compreender o conto e seus encantos.

Dos aspectos investigados que apresentaremos a seguir, nosso intuito é apontar o quanto os contos e os jogos se parecem, e a infinidade de aspectos que podem surgir dessa união, justificando propostas como a Aula Historiada ou os Jogos de Contos.

Professores, *senseis*, treinadores, pedagogos, educadores, podem encantar seu público com toda a complexidade que ambos apresentam, em que o conto pode significar o jogo, e o jogo trazer um novo olhar para o conto, ou seja, é o convite para um mundo simbólico que trará significados singulares para cada participante.

2.1 - Sobre o Jogo

Tratar do Jogo em qualquer estudo é desafiador⁷, devido às diversas compreensões que este termo pode acarretar dependendo do contexto social em que está sendo apresentado e discutido, pois a noção que temos de jogo está vinculado ao cotidiano e não à ciência (KISHIMOTO, 2009).

O que é jogo? Muitas vezes sem distinção de brincadeira e brinquedo (KISHIMOTO, 2009), o jogo que abordaremos é aquele que compõe os Jogos de Conto, o qual foi construído e tem relevância para esta prática.

A união dos jogos e dos contos se deu pela percepção da riqueza da fusão desses dois fenômenos. Confessamos que nossa proposta não se engendrou tanto pelo simbolismo, como defendem os autores da área da Aula Historiada, apesar de compreendermos a sua presença e essencialidade para esta proposta, mas pela complexidade e, ao mesmo tempo, singularidades que ambos, contos e jogos, apresentam.

Entendemos o jogo como algo inevitável, que faz parte da vida, das necessidades humanas de criação. O interpretamos como uma ação constituinte do ser humano, por viver em um ambiente cultural (FREIRE; SCAGLIA, 2003) ao qual modifica e é modificado.

Por isso, o jogo ao qual nos referimos é aquele, ainda que, dentro de um contexto de aula dirigida por uma professora ou um professor, contempla aspectos que Freire (2002) e Scaglia (2005b) descrevem, como, mesmo sendo um produto oferecido com suas regras pré-estabelecidas, ainda assim fará que quem o vivenciar o faça com seriedade e perceba-o como algo incerto, como uma atividade cultural voluntária, em que há tempo e espaço para seu

⁷ Neste estudo optamos por fazer um recorte de autores que tratam o Jogo em sua complexidade. As referências citadas realizaram estudo aprofundado de autores de diversas áreas, dialogando com diferentes abordagens do Jogo.

começo e término, ou seja, que sente-se capaz de entrar em um mundo fantástico, porém percebe que não é seu prisioneiro, e quando quiser voltar à realidade o faz, por ser um “ser do jogo” (ou seja, aquele que joga).

O jogo é extraordinário pois faz-se presente desde o início da vida, guiando-nos em nossa construção de mundo, fazendo com que possamos transitar entre o real e o imaginário incessantemente, descobrindo o mundo e nos descobrindo nele. Por isso, é inegável sua grandiosidade, pois ele não é passageiro, ele permanece, claro que com o tempo a ansiedade por vivê-lo diminui, e, conforme amadurecemos, se acalma, porém, parece que fica apenas à espreita, aguardando o momento de vir à tona (FREIRE, 2002).

Na infância, o jogo é tão intenso, que se torna responsável pela descoberta de muitos de nossos limites, como o limite da tristeza, da euforia, da frustração, da alegria, da dor, e de tantos outros aspectos. Conforme vivemos estas descobertas percebemos que somos capazes de resisti-las, e, a cada situação, é como se percebêssemos que ainda podemos suportar mais, além do que aguentamos, como se tivéssemos adquirido um novo fôlego e uma nova capacidade de lidar com aqueles sentimentos.

Um detalhe que evidencia sua riqueza está no fato dos sentimentos evocados em um jogo não serem apenas positivos e, tão pouco, apenas negativos, eles oscilam e é aí que percebemos a complexidade do jogo, por sua capacidade de ser contraditório, por ser ordem e ao mesmo tempo apresentar desordem, por causar confusão e trazer clarezas, por provocar a certeza e a incerteza em um mesmo ambiente. Nos cativa mesmo tendo como garantia os problemas que nele surgirão, e a possibilidade de não encontrar soluções (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005a). Por isso, o jogo é paradoxal, nele habitam o movimento e a tensão, a formalidade e a mudança, a ludicidade e a seriedade (SCAGLIA, 2005b), a tristeza e a alegria, o riso e o choro (FREIRE, 2002).

Esta ambiguidade de sentimentos que o compõe se dá pela relação interdependente entre o jogo e o jogador, pois o “jogador joga o jogo e é jogado por ele” (SCAGLIA, 2005a, p. 65). O fato é que quem joga traz consigo sua história de vida, seus constructos, suas relações, e mesmo em um jogo tradicional (com regras estabelecidas há tanto tempo), deixará sua marca, ressignificando sua possibilidade. Afinal, “[...] o jogo é uma coisa nova feita de coisas velhas” (FREIRE, 2002, p. 119), pois sua imprevisibilidade está vinculada às colaborações que cada jogador apresentará em sua vivência, respeitando suas regras estabelecidas, mas sempre encontrando maneiras de inovar.

Porém, para ocorrer tal entrega é necessário criar um ambiente de jogo (SCAGLIA *et al.*, 2013) quando há um envolvimento característico dos jogadores, em que

estão completamente engajados na solução do problema oferecido naquele momento. Este ambiente que emana do e no jogo é ecológico⁸, complexo, e próprio deste espaço. Essa liberdade de expressão na busca pela resolução dos problemas apresentados no/pelo jogo, fomenta o prazer, principalmente porque o jogo tem um fim em si mesmo, não havendo necessidade de se preparar para algo maior, e sim, apenas perceber suas próprias possibilidades e limitações, na busca por se autossuperar (SCAGLIA, 2005a). É como uma suspensão da realidade, em que o jogador pode criar um ambiente paralelo ao que vive, em que pode experimentar situações, e pode também ter sucesso ou se frustrar, mas isso faz parte do jogo. Ao mesmo tempo que se tem controle sobre ele, ele também surpreende e se mostra dominante, por isso o sentimento do desafio constante e tanta alegria ao jogá-lo.

Outra característica que torna o jogo especial é ser adaptável, pois cada um, independentemente de seu nível de desenvolvimento cognitivo, é capaz de jogar, de ter êxito, de concretizar desejos interiores quando joga.

É nele também que o jogador tem a possibilidade de externalizar sua compreensão sobre questões que estão em seu entorno, que o estão provocando, sendo uma oportunidade de poder, de certa forma, lidar com eles enquanto joga, algo que talvez não tenha possibilidade no mundo real (SCAGLIA, 2005a).

Todos esses aspectos, esse movimento do jogo, a sua instabilidade, a incerteza, faz com que o jogador crie associações, sucessões, gerando um ambiente propício para a aprendizagem, e, além disso, para o estímulo à criatividade (SCAGLIA, 2005b). A aprendizagem é algo inextinguível, pois mesmo dominando novas situações, continuamos a explorar e não esquecemos o aprendido, em uma prática contínua enquanto sentimos prazer por aquilo (FREIRE; SCAGLIA, 2003). É como se um alimentasse o outro, como se quando finalmente vencemos o desafio que o jogo nos impôs, ele apresenta outro, que necessita de uma nova compreensão de como e o que fazer, logo, há o desejo de voltar a jogar. Como se um jogo mais desafiador aparecesse e provocasse, e o pré-requisito para sua vitória, seria ir além do que já foi aprendido.

Mas o jogo não é apenas este apresentado, introspectivo, individual, mas também coletivo, social, por isso que mesmo imerso no simbolismo as crianças mantêm uma ligação com a realidade, conseguem chegar à acordos e “[...] acabam por levar a bom termo a

⁸ A perspectiva ecológica está fundamentada na interação recíproca entre o ambiente e o organismo, ou seja, a aprendizagem ocorre em um fluxo contínuo de transferência de energia entre o sujeito, ativo, que sofre influência, ao mesmo tempo que promove mudanças em aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014).

atividade que, tão cheia de conflitos, parecia fadada ao fracasso” (SANTANA; FREIRE, 2007, p. 250).

A interação com os pares enquanto joga, promove o desenvolvimento da imaginação e também a necessidade dos acordos sociais nas crianças, e como salientamos anteriormente, porque não em outras fases da vida também? Afinal, enquanto jogamos produzimos estratégias individuais e coletivas, fintamos e passamos, somos maliciosos ludibriando quem está nos impedindo, arriscamo-nos em algo incerto, mesmo sem o consentimento do outro, e imaginamos o êxito para poder agir, o que, muitas vezes, está atrelado à aceitação do outro no jogo, ou trazer a alegria para si e para os da sua equipe.

A necessidade de organizar a brincadeira estimula a construção de regras sociais, sempre vislumbrando a permanência do jogo, estando além daquelas estabelecidas pelos professores ou educadores e se irão segui-las ou não:

Portanto a brincadeira é situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos (WAJSKOP, p. 35, 1995).

Como podemos perceber, a grande complexidade dos jogos com regras vividos pelas crianças está na necessidade de construir suas próprias, como o resultado dos acordos e conversas entre elas mesmas, podendo ser uma ação observável até em crianças mais novas de 4 e 5 anos de idade (SANTANA; FREIRE, 2007).

Um dos aspectos que mais nos cativa no jogo é que quando joga socialmente, a criança (e quem o fizer) provavelmente entrará em conflito de interesses, o que gerará desequilíbrio e a necessidade de chegarem a acordos para que o jogo possa continuar e para que possam voltar a sentir prazer. Ocorrências que servirão como aprendizado, como a possibilidade de ter que assumir uma posição perante o grupo, ou ter que ceder para que a harmonia seja reestabelecida, ou mesmo, ter que se impor para que sua ideia seja ouvida, situações que serão comuns durante a vida.

Porém, até o momento, referimo-nos muito ao jogo livre e complexo, aquele criado e significado pela criança, mas e quando pensamos em uma proposta como a dos Jogos de Conto, em que há grande interferência do professor? Apesar de apresentarmos estes aspectos, temos consciência de qual jogo nos reportaremos, que apesar de fazer menção à sua complexidade, liberdade, etc., seu lado didático prevalece por objetivar o ensino de um

conteúdo, como no caso, a filosofia do judô, logo, reconhecemos que os jogos associados à proposta fazem parte da família de jogos educativos (KISHIMOTO, 2009).

Corroboramos com Kishimoto (2009) que para os jogos educativos serem considerados jogos, e não uma mera atividade, é necessário objetivar o equilíbrio entre sua função educativa e lúdica, pois além de ensinar algo ele tem que ser cativante, propiciar diversão, prazer ou mesmo o desprazer.

Como a proposta dos Jogos de Conto tem como um de seus pilares de sustentação a oferta de jogos que estimulam a resolução de problemas, este aspecto pode propiciar a aproximação com o lúdico. Apesar da atividade ser dirigida pelo professor, ainda é possível que os jogadores sejam livres para explorarem, errarem e acertarem, pois lhes será ofertado espaço para que consigam encontrar respostas coletivas e individuais sem a fixação de padrões de movimentos ou mesmo respostas finais únicas.

Kishimoto (2011, p. 6), ressalta que: “O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar”, sendo evidente como característica que durante o jogo a criança está com sua atenção voltada na atividade em si, e não no resultado. Sua crítica está voltada para quando é impossibilitado a escolha livre e a espontaneidade, defendendo que quando isso ocorre ele torna-se trabalho ou ensino.

Porém, quando pensamos no jogo educacional, logo ele é associado ao ambiente escolar, e com razão, pois a história da inserção do jogo neste ambiente engendrou um outro caminho. Quando o jogo é compreendido pelo valor educativo que pode ter, por ser um recurso que consegue ensinar, desenvolver e educar de forma prazerosa, ele é assumido pela escola ao mesmo tempo que é o desvirtuado, aproveitando-se da necessidade da criança de brincar e da escola de ensinar. Assim, o ensino passa a ser prioridade no produto final, esquecendo da liberdade e espontaneidade que a criança precisa ter ao jogar para ele realmente ser significativo (KISHIMOTO, 2009, p. 37):

O brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar? (KISHIMOTO, 2009, p. 37)

Kishimoto (2009) utiliza-se de um exemplo bem esclarecedor sobre esta questão da liberdade ao jogar. Descreve que se uma criança receber em sala de aula um quebra-cabeça que, ao montá-lo, o objetivo é estimular a diferenciação das cores, e ela, simplesmente, empilha-o fazendo de conta que está construindo um castelo, logo, a função educativa foi superada pela lúdica, proporcionando diversos estímulos como a imaginação, a habilidade

para a construção de castelos, a criatividade, mas não garantiu o estímulo aos conhecimentos propostos pelo professor.

Ou seja, o jogo pode ser proporcionado pelo professor ou pela professora, porém nada garante que será realmente educativo ou não perderá seu caráter lúdico, desmotivando a criança, ou quem quer que seja, de experimentá-lo.

A compreensão que temos é que, apesar de não estarmos nos referindo ao ambiente formal para a proposta dos Jogos de Conto, o jogo educacional também aparece em aulas de iniciação, aperfeiçoamento ou treinamento esportivo, pelo seu viés pedagógico e com função educacional, e compreendemos que, independente do ambiente, formal ou não-formal, utilizar-se de jogos na educação é uma vantagem e um risco. Vantagem por motivar, por poder criar situações inesperadas ricas em estímulos e diálogos, porém, esta mesma situação inesperada pode fugir completamente do objetivo inicial do jogo proposto.

O jogo ocorre quando não é possível controlar tudo, diferentemente dos exercícios diretivos, ainda comuns no ensino do esporte, em que há apenas uma resposta e um tipo de movimentação para sua realização. Aquele que imerso no jogo pode perder-se em suas próprias regras, pode encontrar algo mais interessante do que o que, a priori, foi proposto, ou mesmo, pode não conseguir alcançar o objetivo inicial, pois sua imprevisibilidade não possibilita controlá-lo.

Porém, os Jogos de Conto almejam a entrega do jogador tanto no conto quanto no jogo, logo, o jogo que buscamos é aquele livre, mesmo que a priori seja dirigido pelo professor. Perseguimos o jogo que possibilita a livre expressão, aquele que não restringe respostas e que estimula a tentativa, muito mais que os resultados em si. Aquele em que o jogador se sinta o ser do jogo, sob os olhos atentos do Senhor do Jogo (FREIRE, 2002), com o controle do real e do imaginário, submerso no ambiente do jogo (SCAGLIA, 2005a). Aquele que ele terá a oportunidade de compreender e se compreender no mundo e, principalmente, como parte importante dele.

2.2 - Sobre o Conto e a Narrativa

As narrativas podem ser definidas como “expressão de modificações de um estado inicial” (FARIA, 2008, p. 24). Por isso, pode-se dizer que sua estrutura é essencialmente temporal.

O conto é um tipo de narrativa, e como toda narrativa é composto por uma sequência de fatos que tem elementos observáveis em todos os textos: no início da história serão descritos a época e o local onde desenrolar-se-á o enredo; serão identificados os personagens principais e quem é o narrador (se é um personagem, ou alguém externo); seguirá com o desenvolvimento da história em que ocorrerá uma complicação a qual resultará em uma ação; e o fim da história em que decorrerá a resolução e será descrito o desfecho ou estado final (SOLE, 1998).

Há diversas formas de narrativa, como a Lenda, que é uma narrativa criada sobre algo que a priori é inexplicável e precisa de uma justificativa para acalmar a curiosidade do povo; e as fábulas que são narrativas cujos personagens são animais e têm intenções moralizantes com a tão difundida “Moral da História”. Percebemos que todas apresentam semelhanças com os contos, mas são gêneros literários diferentes.

Porém o conto se diferencia por seus elementos ação, lugar e tempo. A ação é “[...] a sequência de atos praticados pelos protagonistas da narrativa, ou acontecimentos de que participam” (MOISÉS, 1979, p. 20), ou seja, algo que faz a vida dos personagens saírem da rotina. O lugar é o espaço restrito por onde circulam os personagens, podendo ser uma casa, ou mesmo uma sala. Já o tempo, sempre é curto: “[...] já que não interessam o passado e o futuro, o conflito se passa em horas ou dias” (MOISÉS, 1979, p. 22).

Angélica Soares (1989) cita o conto como algo instantâneo, um flagrante de desequilíbrio na vida do personagem principal, já Gancho (2001, p.8) o compreende como “[...] uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens.”.

Ou seja, o conto é um fator de desequilíbrio que altera a rotina do protagonista, e por essa característica conseguimos facilmente separá-lo de novelas ou romances, nos quais percebemos diversos desenrolares por um longo período de tempo.

Porém, há outras possibilidades de narrativas curtas, que seguem a mesma linha descrita, como demonstra Coentro (2008) que analisou os contos compilados pelos Irmãos Grimm que os classificavam como: contos de encantamento, contos maravilhosos, fábulas, lendas, contos de enigma ou mistério e contos jocosos.

Todos são narrativas curtas, mas com aspectos singulares:

1. Contos de encantamento (histórias que apresentam metamorfoses, ou transformações, a maioria por encantamento);
2. Contos maravilhosos (histórias que apresentam o elemento mágico, sobrenatural, integrado naturalmente nas situações apresentadas);
3. Fábulas (histórias vividas por animais);

4. Lendas (histórias ligadas ao princípio dos tempos ou da comunidade e onde o mágico aparece como "milagre" ligado a uma divindade);
5. Contos de enigma ou mistério (histórias que têm como eixo um enigma a ser desvendado);
6. Contos jocosos (humorísticos ou divertidos) (COENTRO, 2008, p. 82).

Essa classificação esclarece as diferenças dentre esses gêneros literários, pela distinção na estrutura e nos elementos que os compõem. Percebemos que os Irmãos Grimm, já compartilhavam da preocupação por essa divisão, que se mantém como referência até os dias de hoje (COENTRO, 2008).

O conto, gênero que nos fascina e objeto de estudo desta pesquisa, constitui-se em construções histórico-culturais. Histórico por seu caráter de transmissão oral e cultural pelas influências e adaptações que sofre em cada local onde é contado. Como salienta Café (2005):

Quando se narra uma história, ela passa a pertencer a todos que a ouviram como experiência vivida. Dessa forma, a origem do contar histórias mostra-se tão antiga como a comunicação, possivelmente a primeira manifestação artística do homem após o surgimento da fala articulada. [...] Alguns, por terem ficado gravados na memória de muitos, foram perpetuados por gerações, conseguindo registro mais tarde (p. 27).

O conto foi difundido de forma oralizada durante muito tempo e é uma das mais antigas formas de expressão humana. Por não estar preso a um papel, quem o contasse tinha a liberdade de criá-lo ou recriá-lo conforme os costumes do seu povo, sua cultura e até religiosidade (GANCHO, 2001).

Essa é uma de suas principais características, ser livre, por adaptar-se a quem o conta, e, ao mesmo tempo, pela liberdade que o ouvinte tem ao entrar em contato com ele, adotando a interpretação que quiser para a narrativa. Esse aspecto torna-o um gênero de distração, ao mesmo tempo que pode ser informativo, relatar fatores históricos ou sociais, contudo, Patrini (2005) defende que essa não é a intenção de um conto. Ele foi criado para promover prazer, pelos sentimentos que proporciona.

É um último fator a ser salientado para justificar a utilização dos contos em aulas de Esporte e Educação Física é que este gênero literário constitui-se em construções histórico-culturais.

Como os contos foram transmitidos oralmente, a cada novo contador havia uma nova leitura e conseqüentemente uma nova forma de contar, para dar conta dos anseios da nova sociedade em que seria inserido (CAFÉ, 2005). O conto é mutável e contar histórias

crendo que possam ser verdadeiras⁹, por mais estranho que seja o fato, faz parte da construção do ser humano, está presente em seu cotidiano e assim o será por toda existência.

Quando nos referimos ao gênero literário conto, os contos de fada são a nossa maior referência, o que é compreensível, já que estas histórias apresentam registros de que eram contadas desde 1700 a.C, pelo Faraó Quéops (PHILIP, 2005) e conseguiram chegar aos dias de hoje, mesmo sendo transcritas apenas no século XVI (COELHO, 2008), e terem sofrido pelo menos três traduções, como ressalta Estés (2005):

Ainda assim, podemos considerar que os contos recolhidos por eles e que sobreviveram até os nossos dias devem estar no mínimo em sua terceira tradução, a primeira sendo a do *antes*, a mais antiga que cedeu a história ao contador; a segunda, a versão do contador; a terceira, a que foi registrada em papel. A quarta seria, então, a de quem traduz do original alemão para qualquer outra língua. Ler os contos de Grimm em inglês é ler uma quarta tradução “da versão do contador original”. O quinto tradutor é qualquer um que a declame ou conte a partir do manuscrito traduzido dos Contos dos Irmãos Grimm. (p. 20)

Nos anos 1960 os contos de fadas passaram a ser produzidos e publicados com uma perspectiva moralizante e socializadora para as crianças, como um suporte para a construção da “boa conduta” para a sociedade. Isso permitiu que ficasse conhecido como um gênero que transmitia a sabedoria antiga e pura, de geração para geração, pois faziam refletir sobre a vida e suas ações (COELHO, 2008). Porém, esta mesma característica que o difundiu fez com que surgissem textos voltados para crianças apenas com caráter moralizante, sem a preocupação se sua trama é divertida ou não, comprometendo sua função de encantar os leitores.

Outra característica marcante dos contos de fada que influenciou sua promoção foi a manutenção da linguagem oralizada, mesmo na escrita, negando termos rebuscados utilizados pela maioria dos autores da época. Esta oralidade remetia a uma “[...] ideia de intimidade e cumplicidade entre os que ouvem e aquele que narra, propiciando um clima de familiaridade” (COELHO, 2008, p. 85).

Além disso, os contos de fada são polifônicos e polissêmicos, ou seja, polifônicos por ter diversas vozes em sua construção (COENTRO, 2008), por terem sido contados e recontados, interpretados e reinterpretados, fazendo com que sofressem diversas adaptações orais para que se harmonizassem ao ambiente cultural em que estavam sendo reproduzidos,

⁹ Muitas lendas urbanas surgem e são passadas de geração a geração como algo que ocorreu realmente, potencializadas atualmente com as tecnologias, pelas quais são difundidas sem contestação (CAFÉ, 2005).

até ser escritos. Polissêmico¹⁰ por provocar no leitor diversas reações (FARIA, 2008), sentimentos e sentidos.

Quem nunca chorou, se emocionou, riu, sofreu diversas outras reações enquanto lia uma história. Os contos nos encantam, como se fosse algo para além do que dominamos. Estés (2005, p.12) afirma a este respeito que:

[...] embora a palavra *encantar* seja muitas vezes mal empregada em nossos dias, ela permanece pura em sua acepção original – a palavra latina *incantare*, *in*, sobre + *cantare*, cantar; cantar sobre... a fim de criar. Remete à palavra *canto*. Ao ato de entrar em terreno misterioso de posse de nossas faculdades mentais.

Outro aspecto relevante nos contos é o seu simbolismo. Não nos referimos apenas pela imaginação que estimula, o mundo que este gênero literário pode nos proporcionar conhecer, mas ao que o conto esconde de forma misteriosa, mas que percebemos, até de forma subliminar às vezes. Estés (2005, p. 23) nos oferece um exemplo interessante deste simbolismo nos contos de fadas. A pesquisadora dos Irmãos Grimm, revela, que na psicologia, a princesa de cabelos dourado: “[...] não representa uma bela menina que vai crescer e se tornar uma beleza loura [...]” e sim uma beleza de alma e espírito, o que é representado pelo ouro, algo que não pode ser adulterado.

Porém, o que vemos, é transformarem, a característica ouro, que pode ser simbolizada por um objeto no conto, em princesas loiras e belas, como um pré-requisito para ser princesa, abandonando o simbolismo inerente aos contos de fadas, e empobrecendo a complexidade de sentimentos e compreensões que eles poderiam construir.

Apesar de estarmos nos referirmos aos contos de fada, estas características também são marcantes no gênero literário conto por ambos serem narrativas curtas, e o principal atributo que os diferenciam é que os contos de fada destacam-se pelo fantástico, como sapos que viram príncipes ou carruagens feitas de abóbora, já o conto tenta aproximar-se da realidade, do cotidiano (MOISÉS, 1979).

Por suas peculiaridades, o conto pode ser definido como um texto narrativo em prosa, curto, com características polifônicas e polissêmicas, livre, que sofre influências do contexto e da cultura em que foi criado ou recriado, apresentando características marcantes

¹⁰ Quando lemos, somos estimulados de formas diferentes, podendo nos proporcionar reações diversas: sensorial, emocional e/ou racional. A leitura emocional ocorre quando uma história contada, por exemplo, for capaz de hipnotizar, sequestrar pela emoção que lhe acarreta. Já a leitura racional ocorre se o texto promover no leitor a construção de estratégias individuais e/ou coletivas, provocar reflexões. Contudo, se este texto promover alterações fisiológicas, como um coração disparado de ansiedade ou apertado de tristeza, a leitura provocada é a sensorial (LEITE, 2006).

em sua narrativa e próximas da nossa realidade. E é com este tipo de texto, seja ele escrito, contado ou mesmo vivenciado corporalmente, que propomos trabalhar em aulas de Esporte e Educação Física.

Porém, ao oferecer qualquer tipo de texto em uma aula, principalmente em um ambiente em que o aluno espera pela ação, pelo movimento (como as aulas de Educação Física e Esporte), o professor deve ter cautela, pois muitas crianças desconfiam de livros. Há muitas histórias que são produzidas apenas com um sentido moralizante e sem nenhum atrativo para a criança, e caso não haja este cuidado, logo ela poderá associar que a leitura significará a perda de sua liberdade, pois terá que ficar quieta para escutar, ao invés de brincar, correr e jogar. Por isso, para cativar o leitor o conteúdo dos contos deve ser curioso e agitado, pois o corpo estará em repouso, e esta é uma possível moeda de troca (CUNHA, 1974).

O conteúdo e a trama do texto com que vamos trabalhar deve ser foco principal do professor. Se ele não for cativante, não conseguiremos fascinar nossos alunos, limitando a chance de compreenderem todos os possíveis segredos escondidos na história. É importante um cuidado para que o enredo do conto provoque curiosidade e divertimento, minimizando o risco do texto não despertar sentido ao leitor, logo sendo interpretado como um tempo perdido, ou mesmo, na proposta de Jogos de Conto, associado a um jogo chato.

Outro fator de destaque dos contos é sua extensão. A característica de ser curto causa-lhe dinamismo e movimento, tornando-o ainda mais fascinante para se trabalhar com crianças e em aulas de esporte, em que o aluno a frequenta para viver corporalmente situações diversas, e não para ficar sentado apenas ouvindo. Pela criança ser irrequieta e incapaz de manter-se atenta por longo tempo em uma mesma tarefa, os contos tornam-se mais pertinentes, pois são textos em que a todo momento ocorre algo novo e interessante, cheio de ação e imprevistos (CUNHA, 1974)

Outro fator que atrai as crianças aos contos é o “discurso direto”, ou seja, os diálogos entre os personagens, pois para Cunha (1974, p. 88), “[...] ele atualiza a cena, presentifica os fatos, envolve mais facilmente o leitor que o discurso indireto, que fica a cargo do narrador”.

As narrativas também são interessantes pela possibilidade de desenvolver aspectos positivos para a construção de nossa identidade. Para Jerome Bruner (2001) a narrativa é interpretada como um modo de pensamento e como veículo de produção de significados. Este pensamento *narrativo* é responsável pelo desenvolvimento social do indivíduo e de sua personalidade e, quanto mais alguém conseguir traduzir as próprias

histórias em narrativas de si mesmo, mais facilidade a pessoa terá de se auto compreender, ou seja: “Parece evidente, então, que a habilidade de construção narrativa e da produção narrativa são cruciais para a construção de nossas vidas e para um lugar para nós no mundo possível que encontraremos” (BRUNER, 2001, p. 44).

Tudo o que compõe nossa história de vida é construído através da narrativa, sejam histórias regionais que são transmitidas ano após ano, sejam pelas construções culturais de uma sociedade, seja de forma individual para relatar ou rememorar uma experiência de vida. Por isso, Bruner (2001) ressalta a importância de se criar uma sensibilidade narrativa que pode ser através do conhecimento das próprias histórias, dos mitos, dos contos populares e de lendas da sua cultura, para alimentar sua identidade e faça com que ele construa seu papel no mundo, ou através da ficção, das literaturas narradas que instiguem a imaginação. Desta forma, crescemos ouvindo histórias e constituímos-nos contando as nossas próprias.

Este aspecto da narrativa como um reconhecimento e como possibilidade de se descobrir pertencente ao mundo, está registrado no texto de Olga Rodrigues de Moraes von Simson (2007), “Carnaval em branco e negro”, livro resultante da tese de doutorado da autora, quando realiza uma pesquisa do tipo História Oral com sambistas paulistanos e pede para que narrem suas histórias. Esta ação produz uma conscientização da importância que tiveram para a construção do samba paulista e nacional bem como o empoderamento de seus autores.

Nos familiarizamos tanto com a narrativa que temos a capacidade de transferirmos nossos anseios a um protagonista, como se permitíssemos que experimente por nós alguma ação ou reação que poderíamos ter, sem passarmos pelas consequências de nossos atos. Também identificamo-nos com situações e personagens, o que, muitas vezes, nos trazem lembranças de fatos que ocorreram conosco. Esse ato de identificar-se nos acalenta e faz com que a história ou o conto faça parte da nossa construção como ser social, histórico e cultural.

Por todos estes aspectos apresentados é que acreditamos que os contos para os Jogos de Conto, precisam ser simples. Porém, simples em sua forma: com linguagem oralizada, sem viagens no tempo (ou associadas como algumas lembranças dos personagens), com discurso direto, com poucos personagens e em poucos cenários (de preferência em apenas um) e de curta duração; e não simples no sentido de ser feito de qualquer jeito, apenas com a preocupação centrada em ensinar algo, sem provocar curiosidade, diversão ou mesmo impossibilitando a criança de desvendar os mistérios de sua trama.

Como bem salienta Botelho (2009): “Verdadeiramente, a literatura infantil só consegue entrar no mundo infantil quando se conecta com os interesses da criança. Sempre devemos perguntar: o que gostam as crianças?” (p. 89)

E, no caso do nosso estudo, o conto deve se conectar com os interesses dos participantes, perguntando-se: Qual o tipo de público? Onde contarei a história? Qual enredo gostam os leitores da aula a qual me dirigirei?

2.3 – Sobre a união dos Contos e dos Jogos

Em nossas pesquisas percebemos as aproximações que os contos e jogos apresentam. A princípio, a referência é o simbolismo que ambos estimulam, mas os caminhos que trilharam em muitos momentos parecem se unificar, demonstrando que apresentam aspectos muito semelhantes.

A primeira característica que apontaremos é que ambos são considerados polissêmicos (FARIA, 2008; REVERDITO, 2011; SCAGLIA, 2011) pois seus leitores atribuem significados a eles, provocando diversos sentimentos e oferecendo sentidos variados conforme suas interpretações.

Sabemos que o mundo nos chega pelo tato, pela audição, pela visão, pelo paladar e pelo olfato, ou seja, a percepção do mundo passa por eles, e, de um modo ou de outro, as nossas interpretações dependem de como identificaremos as informações após serem percebidas por um ou mais desses sentidos. Eles são as aberturas que temos para o exterior. Porém, quando queremos nos manifestar, expor o que está dentro de nós, o fazemos através das expressões linguísticas e motoras (FREIRE; SCAGLIA, 2003), ou seja, nos colocamos no mundo e encontramos nosso lugar nele pela ação e pela linguagem falada ou gesticulada, ou conforme defende Bruner (2001), encontramos nosso lugar no mundo pela narrativa, logo, o jogo e o conto/narrativa, podem ser considerados maneiras de nos expressarmos, e de nos compreendermos.

Para Puig (1998, p. 107):

“A tarefa de narrar atua em uma dupla direção: constrói um conhecimento contextual e concreto sobre o comportamento moral humano e contribui ainda para a construção da identidade moral enquanto história, pessoa e modo de ser que nos diferencia e individualiza“.

Os contos e os jogos são tão presentes em nossas vidas, que são como uma necessidade. Freire e Scaglia (2003, p. 174) afirmam isso sobre o jogo: “[...] Portanto, joga com o que tem e porque é inevitável jogar; isso faz parte de sua vida, faz parte das

necessidades humanas de criar para viver em um ambiente cultural.” Já, Estés (2005), apresenta o conto de fadas como algo infundável, como se fosse impossível acabar com eles, havendo uma certeza: “[...] eles sobreviveram à agressão e à opressão políticas, à ascensão e à queda de civilizações, aos massacres de gerações e a vastas migrações por terra e mar. Sobreviveram à argumentos, ampliações e fragmentações.” (p. 11).

Ambos são tão impregnados em nossa cultura, que nada é capaz de extingui-los, e parece-nos impossível viver sem eles. Apesar de Estés (2005) estar se referindo aos contos de fadas, estamos interpretando como o ato de narrar, de contar histórias de inventar suas próprias histórias, afinal, é como algo passado de geração a geração, como se o prazer de escutar e a necessidade de narrar nascesse conosco.

Criamos histórias, contamos as nossas próprias, criamos jogos e os vivenciamos, como se o desenvolvimento deles, suas tramas e regras, acompanhassem nosso próprio desenvolvimento, em que precisamos nos adaptar ao que impõem. Interpretamos os contos conforme nossos sentidos (ESTÉS, 2005), e, os significamos, conforme nossas experiências de vida, a mesma relação que ocorre nos jogos (FREIRE; SCAGLIA, 2003). Somos seres culturais e sociais, logo o meio influencia e é influenciado por quem somos.

Um bom exemplo que podemos identificar o quanto ambos, jogo e conto, são inevitáveis e necessários ao nosso desenvolvimento, é a ânsia da criança pela repetição. Quem nunca se deparou com a cena de uma criança assistindo incansavelmente o mesmo filme? Ou pedindo para contar o mesmo livro ou mesma histórias diversas vezes? E repetir um mesmo jogo?

Freire e Scaglia (2003, p. 170), discorrem:

Depois de tanto jogar, repetindo, mantendo, aperfeiçoando as assimilações, o jogador está pronto para enfrentar novos desafios, [...]. A criança que passa por esse processo, sente-se forte para tentar algo a mais, pois possui recursos e técnicas suficientes para atingir um novo patamar. [...] Porém, de nada vale querer jogá-lo se não há recursos à disposição. Daí ser tão comum observar crianças após algum tempo de dedicação a um certo jogo, acrescentar-lhe algo.

A criança gosta da ação repetida para se familiarizar e se sentir apta a avançar no desafio. Como, assim que assimila uma situação nova, sentisse a necessidade de repetir para manter a habilidade que adquiriu, aperfeiçoando-a e encorajando-se para o novo desafio que virá, porém, sempre mantendo laços com o que acabou de aprender a fazer (FREIRE; SCAGLIA, 2003).

Com os contos não é muito diferente. A criança gosta de ouvi-los diversas vezes pois a cada escuta percebe um significado diferente, e conforme for crescendo e amadurecendo novas camadas de significação surgirão, como se ampliasse o olhar e a reflexão (ESTÉS, 2005).

Porém, é importante salientar que para o conto e o jogo serem aceitos e façam sentido, eles precisam ser divertidos. Só que esta diversão pode estar vinculado a diversos tipos de prazer, não só o resultante da alegria, mas também o que provém do desafio, ou mesmo do sentimento de sentir-se corajoso para enfrentar o medo (como nas histórias de terror que, mesmo aterrorizadas, há crianças que insistem em escutá-las).

A vitória em um jogo e o final feliz em um conto, não são o que mais importam, e sim o processo, em que a criança mantém sua atenção concentrada na atividade ou no conto. Ou seja, jogo só é jogo quando o objetivo da criança é brincar (KISHIMOTO, 2009), mesmo se tratando do *jogo educativo* utilizado em sala de aula com função de ensinar algo. O produto não deve ser o objetivo final, e sim a entrega ao jogo (KISHIMOTO, 2009), assim como o conto:

O prazer deve envolver as ideias e os ideais que queiramos transmitir à criança. Se não houver a arte, que traz o prazer, a obra não será literária, e sim didática. E, naturalmente, não terá a eficácia e a segurança científica de um livro didático. (CUNHA, 1974, p.46)

Nossa intenção não é fazer uma crítica a livros didáticos e atividades diretivas, mas é importante que o professor tenha clareza da diferença existente entre eles. Ou seja, se a proposta for trabalhar com contos e jogos, que eles sejam divertidos, e isso será mais importante, mesmo que se perca o controle da situação e os objetivos do professor não sejam alcançados. É um risco que devemos assumir. Entendemos que o professor, no processo de construção de sua experiência, passa a conhecer, cada vez mais, a interseção composta pela diversão e função didática, permanecendo atento para que a aula seja ao mesmo tempo divertida e educativa.

Outra característica que os aproximam é que ambos são ambíguos, por apresentarem opostos. Angélica Soares (1989) cita a instantaneidade do conto, como um flagrante de desequilíbrio na vida do personagem principal. Em decorrência disso os opostos se apresentam, como o mau e o bom, a tristeza e a alegria. Na mesma vertente, o jogo é paradoxal, e também apresenta ao jogador extremos como o movimento e a tensão e o riso e o choro (FREIRE, 2002; SCAGLIA, 2005b).

Outro aspecto de semelhança é que ambos evidenciam a possibilidade de uma nova tentativa, de continuidade. Apesar da duração do conto não passar de pouco mais do que algumas páginas ou do jogo não ir além de alguns minutos de ação, eles nos mostram que sempre podemos retomá-los, e mesmo que terminem mal, sempre há outra oportunidade à espera.

Estés (2005, p. 11) ressalta que a essência de todo conto é escutar, aprender e continuar: “Quando prestamos atenção a essas mensagens do passado, aprendemos que há padrões desastrosos, mas também aprendemos a prosseguir com a energia de quem percebe as armadilhas.”. Nós podemos aprender muito com os insucessos, pois sempre há novas oportunidades de refazer nossos passos, assim como, errar ou perder em um jogo, não significa que assim o será para sempre. A cada erro uma oportunidade de aprender, e a cada tentativa, um novo olhar, uma oportunidade de ampliar o modo de pensar (SANTANA; FREIRE, 2007).

Por isso o simbolismo que ambos trazem consigo é tão importante, pois imaginar é refazer o mundo, e só quem almeja algo ou se prepara para o que virá, é capaz de produzir imagens (ESTÉS, 2005), as histórias são um caminho imenso para descobrir e compreender o mundo (ABRAMOVICH, 1994). É: “[...] interagindo com seus pares e vivenciando diferentes situações que a criança é estimulada a metamorfosear o vivido e a revivê-lo de diversos modos, oportunidades em que pode construir e ampliar seu modo de pensar” (SANTANA; FREIRE, 2007, p. 250). Para estes autores, imaginar é refazer o mundo por meio da fantasia, porém sempre mantendo ligação com a realidade, e quantas oportunidade temos enquanto jogamos ou ouvimos uma histórias.

2.4 – Sobre a justificativa de unir Jogos, Contos e Judô

Saber nossa história, quais os trajetos que nossos ancestrais percorreram seja num todo ou mesmo em nossa própria família, é essencial para a construção de nossa identidade, e os contos podem ser a porta de comunicação com este passado, com as nossas raízes ou mesmo às origens de algo que aprendemos a gostar e nos têm significado.¹¹

¹¹ Trecho desta subseção faz parte do livro *Pedagogia do judô: o ensino dos princípios filosóficos através dos contos*, organizado por JOAQUIM, Cássia dos Santos; HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar, no prelo, com previsão de publicação para o primeiro semestre de 2018.

Jerome Bruner (2001) defende que através da narrativa de nossas próprias histórias passaremos a acreditar cada vez mais em nós mesmos e encontraremos nosso lugar no mundo. Justifica que é importante criarmos uma sensibilidade narrativa e esclarece que podemos fazer isso conhecendo os mitos, os contos populares e lendas de nossa cultura, ou mesmo através da ficção, acessando literaturas diferenciadas, que instiguem o imaginário, do fantástico ao real. O importante é manter-se em contato com as narrativas.

Mas e quando algo de outra cultura nos cativa? É importante sabermos de sua origem também? Nós acreditamos que sim.

A globalização transformou nosso mundo atual em um lugar sem fronteiras, pois permite termos acesso a diversas músicas, esportes, hobbies, alimentos, ou seja, hábitos e aspectos diferentes do meio em que vivemos, e, a partir do momento que entramos em contato com novidades, é cada vez mais impossível não nos cativarmos por assuntos estrangeiros¹². Pensamos que a partir do momento que este envolvimento ocorre, o ideal seria conhecer as suas origens para percebermos se é algo digno de nossa admiração ou não, pois se realmente nos causou interesse, pode ser que passe a fazer parte da construção de nossa identidade.

Pode parecer estranho para alguns aceitar que alguma coisa externa às nossas raízes seja realmente tão importante para ser considerado como algo que nos ajudará a construir nosso lugar no mundo, porém, possíveis leitores deste estudo tiveram o judô como aliado em sua constituição como pessoa, mesmo não sendo japonês ou tendo qualquer vínculo com seus costumes. Nós partimos do pressuposto que se é algo que nos ajuda a ser melhores, por que não aprendermos mais sobre ele? Por que não deixar que nos influencie?

Isso não significa abandonar suas tradições, negar suas raízes e seus antepassados, pelo contrário, ampliar o seu olhar pode até ajudar a compreender melhor algumas questões de seu meio, pode ser até que promova o fortalecimento da própria história e as crenças que aprendeu a ter em sua cultura.

Uma experiência pessoal ilustra bem o que estamos querendo dizer. Certa vez, trabalhando com judô, em uma aula de educação física escolar para o 4º ano do ensino fundamental, iniciamos explanando sobre alguns rituais desta modalidade, como o ato de retirar os sapatos para entrar no tatame (*Dojo*) que significava o cuidado para não levarmos as impurezas do mundo para um lugar onde teremos iluminação e ampliaremos nossos conhecimentos. Falamos também o que representava os cumprimentos realizados ao *Dojo* e ao professor como forma de respeito, e o cumprimento a Jigoro Kano para agradecê-lo por ter

¹² Estrangeira no sentido de fora da nossa cultura, da nossa história, podendo ser da cidade vizinha ou de um país ao nosso extremo oposto.

criado esta arte que proporciona encontros como aquele, em que podemos aprender a ser melhores. Após esta explanação, uma aluna questionou por quê no campo de futebol e na quadra de vôlei não tinha a foto do criador destas modalidades, pois ela também queria agradecer.

Este fato traduz bem o que estamos querendo salientar. Esta aluna quando teve acesso a uma cultura diferente, em que a reverência é uma ação de respeito, ao invés de olhar com preconceito, transferiu este gesto para o seu meio e chegou à conclusão de que devíamos agradecer e reconhecer o bem que os outros fazem por nós, mesmo que isso não faça parte da nossa sociedade.

É claro que existem riscos com a globalização, porém será a clareza e as oportunidades de construir significados que farão a pessoa filtrar o que realmente lhe faz bem, e não simplesmente proibir e aliená-la tentando esconder outras realidades.

Esta discussão sobre culturas diversas torna-se ainda mais pertinente quando nos referimos ao judô, pois em sua prática percebemos vários rituais e particularidades. Esta arte marcial traz em seu bojo a preocupação por promover o desenvolvimento de excelentes judocas dentro e fora do *Dojo*, ou seja, fomentando pessoas que vislumbrem uma sociedade mais justa em que todos ajam em prol do outro, buscando o benefício mútuo.

Jigoro Kano baseou-se em suas pesquisas filosóficas, morais, históricas e culturais, para construir o Judô Kodokan, e esses aspectos foram enraizados em sua rotina, e mesmo hoje, após décadas de sua criação, ainda as percebemos sendo passadas, de geração a geração, mesmo em sociedades com costumes tão diferentes como a nossa, mantendo vivos alguns princípios e valores.

No entanto, conforme já salientamos anteriormente, tais princípios e lições foram criadas em outro momento e local histórico, e é neste aspecto que compreendemos a importância dos contos nas aulas como um grande aliado.

Seguindo nessa linha, nossa pesquisa tem a intenção de promover no aluno a criticidade, com a possibilidade de compreender de forma profunda um dos eixos norteadores da construção do judô, que é a máxima *Seiryoku Zenyo*, através dos Jogos de Conto. Nessa proposta de ensino, vivência e aprendizagem a filosofia do judô será tratada através de duas formas familiares e atrativas, os jogos e o conto.

Para construirmos o conto e os jogos foi necessário nos aprofundarmos nessa máxima, e observamos sua especificidade com o judô, sendo que muitas vezes é compreendida apenas como uma ação durante a luta, de ceder para vencer ou mesmo de

utilizar a força de seu oponente contra ele mesmo (algo que confessamos que foi percebido pelo discurso e ações de diversos *senseis* e academias em diferentes estados brasileiros), porém, *Seiryoku Zenyo*, máxima eficiência e mínimo esforço, é a base do judô, e deve ser entendido como um princípio de vida.

Sendo assim, trabalhar com contos e jogos é uma possibilidade de assumir a identidade, é aproximar-se do público ao qual destinamos nossa história, é valorizar a criança por sua imaginação e fantasia, é tornar mais significativo o que para muitos ainda é abstrato. É valorizar e ser valorizado, é ensinar e aprender, é respeitar e ser respeitado, é colocar-se no mesmo nível com humildade, assim como queria o mestre Jigoro Kano, assim como quer o professor preocupado com seus alunos.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO METODOLÓGICO

Quando um objeto de estudo está dentro de uma complexa rede de relações, como as pesquisas de fenômenos humanos, em que o meio e o sujeito são interdependentes e o objetivo e o subjetivo dialogam, a natureza da pesquisa é de cunho qualitativo (CHIZOTTI, 2008), assim como essa pesquisa que teve como proposta o ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô para crianças e jovens através dos Jogos de Conto, cuja aplicação buscou a promoção de espaço para a apresentação, experimentação e construção da máxima *Seiryoku Zenyo* e analisou as respostas das crianças aos estímulos que foram dados através de um conto e de jogos.

Evidenciamos com isso os diversos olhares que foram empregados para a análise das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, demonstrando a subjetividade do tema por estarmos lidando com humanos e sua complexidade. Por estas características, e por depender do olhar do pesquisador, um mesmo estudo pode apresentar diferentes interpretações. Porém, reconhecer esta vulnerabilidade não enfraquece a pesquisa qualitativa, pelo contrário, a encaminha para a necessidade de um rigor metodológico. Para Chizzotti (2008, p. 58):

“[...] os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretendem nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la”

Por isso, a pesquisa qualitativa apresenta um vasto leque de métodos, com a intenção de dar fidedignidade aos fatos e dados, por reconhecer que não existe um padrão único e que o caminho que tomará a pesquisa dependerá das concepções, objetivos e valores de quem a está guiando.

Esta pesquisa tem por característica ser do tipo propositiva descritiva-exploratória. Propositiva, pois é um estudo que vai a campo propor alternativas e soluções para os problemas existentes; exploratória, por ser aplicada para promover novas ideias e descobertas em um tema ainda novo ou pouco explorado, e através dele produzir hipóteses para serem testadas posteriormente em outras pesquisas; e descritiva, por seu objetivo de levantar opiniões de um grupo (GIL, 2008).

Outra característica marcante é o fato de que foi realizada com crianças, e, apesar do método ser delimitado sem nenhum tipo de diferenciação, as técnicas foram descritas visando estes participantes. Demartini (2005, p. 2) se posiciona declarando que:

[...] a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os tem atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos *escutando* suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, *escutá-los* para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca.

Para a autora, toda criança é capaz de construir uma memória, algum tipo de identidade com o outro que convive, por isso as pesquisas com esse público sempre devem levar em consideração o ambiente, o grupo com o qual se relaciona e mesmo a criança sozinha, pois existem: “[...] as crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar [...]. É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito [...]” (DEMARTINI, 2005, p. 8).

Por isso, a observação deste indivíduo em seu ambiente social se faz tão pertinente, não só através da escuta de uma entrevista ou de uma roda de conversa, mas com anotações sobre aspectos da aula, diálogos fora da aula, respostas apresentadas aos problemas oferecidos, impressões sobre os alunos, dentre outros.

3.1 - Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi investigar a aplicação da proposta de intervenção de Jogos de Conto no judô baseada na máxima *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço).

E os objetivos específicos foram:

- Discutir, a partir do referencial teórico, as possibilidades de união de contos e aula de Educação Física/Esporto como método de ensino, vivência e aprendizagem apresentadas pela literatura nacional e internacional;
- Discutir os Jogos de Conto como proposta metodológica para o ensino, vivência e aprendizagem do Esporte;
- Avaliar a viabilidade pedagógica da proposta de Jogos de Conto no ensino, vivência e aprendizagem do judô;
- Analisar as respostas dos participantes quanto à compreensão da máxima de Jigoro Kano: *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência e mínimo esforço).

3.2 - Procedimentos

Para melhor esclarecimento de como ocorreu a pesquisa, segue breve descrição dos procedimentos e de suas respectivas etapas:

Etapa 1: Acompanhamento de 3 aulas como espectadora, para familiarizar com o ambiente e com as crianças participantes da pesquisa, e realizar registro de observação em diário de campo.

Etapa 2: Aplicação de três aulas baseadas no conto criado para a máxima *Seiryoku Zenyo*. Anotações no diário de campo sobre as respostas dos alunos com relação às atividades e outras observações pertinentes. Encerramento das atividades com roda de conversa.

Etapa 3: Aplicação da última aula da proposta Jogos de Conto (aula 4). Roda de conversa e entrevista-conversa com perguntas semiestruturadas para perceber quais aspectos da proposta foram mais relevantes e quais as produções individuais que edificaram referentes à máxima de Jigoro Kano. Além disso, oferecimento de espaço para a construção de textos livres coletivos e/ou individuais.

Como os procedimentos foram variados, nos preocupamos com a forma de análise de todos os textos produzidos pelas crianças, concordando com Demartini (2005, p. 14):

Pode-se trabalhar de diferentes maneiras, há uma riqueza de abordagens; o que julgo fundamental é saber e lembrar que são relatos de crianças; não se pode querer colocar sobre os relatos de crianças os mesmos critérios que os relatos de adultos. É sobre esse aspecto que temos que nos debruçar, isto é, como analisar esses relatos que são diferenciados. Nós já temos instrumental para isso, mas o que podemos criar? Essa é uma área aberta em que não há receitas prontas. Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias. Com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos.

Para além dos relatos orais, consideramos como dados, aspectos como a participação, respostas aos jogos, diário de campo, e até mesmo uma fala após a aula em uma conversa com um amigo no corredor, pois acreditamos que estes espaços também são de construções, logo relevantes para a pesquisa.

Corroboramos com Freire (2002), quando defende que, do mesmo modo que professores preocupam-se em escolher uma metodologia adequada para ensinar algo à uma criança, os pesquisadores também deveriam adaptar o seu método para perceber suas construções e respostas:

Por outras palavras, estou afirmando que uma criança só pode aprender bem se puder seguir sendo criança durante a aprendizagem, e que o investigador do jogo deveria deixar-se conduzir pela conduta lúdica para que o seu objeto de estudos não perdesse suas características básicas (FREIRE, 2002, p. 06)

3.3 - Participantes e local da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo enviamos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da UNICAMP o projeto de pesquisa contemplando objetivos, aspectos éticos, método, autorização da academia de arte marcial e modelos de carta de assentimento (Apêndice II) e de consentimento livre e esclarecido (Apêndice I), o qual foi aprovado sob o número CAAE 62795316.4.0000.5404.

A pesquisa foi aplicada em um ambiente não formal, uma academia de artes marciais, na região metropolitana de Campinas, em dois grupos distintos, que foram identificados como “Turma 1” sendo oito crianças de cinco a nove anos e “Turma 2” com oito crianças e jovens de 10 a 13 anos.

Apesar de tratar-se de uma academia particular, o grupo era composto por alunos pagantes e não pagantes, sendo contemplado um grupo social eclético, porém com faixa etária semelhante.

A opção de escolha por um grupo de judô e não uma turma de Educação Física em ambiente formal, foi em razão de que a pesquisadora valer-se-ia de um espaço que não era a responsável pela turma, e não teria tempo para além de aplicar as aulas baseadas nos Jogos de Conto, apresentar conceitos básicos intrínsecos no judô, como segurança (não dispondo de vestimenta e local adequado à prática), costume dos alunos com rotina de aula, pouco controle

do espaço por circulação de pessoas e ambiente aberto, o que dificultaria a contação do conto e a realização de algumas das atividades propostas.

Toda a pesquisa em campo foi aplicada pela autora desse estudo, a qual teve função de:

- Confecção dos materiais para a aplicação das aulas;
- Observadora das turmas nas quais seriam aplicado os Jogos de Conto;
- Organizadora do espaço e dos materiais que seriam utilizados nas aula;
- Professora responsável pela turma durante a aplicação dos Jogos de Conto;
- Contadora de história;
- Observações e anotações em Diário de Campo;
- Promotora e responsável pelas rodas de conversa;
- Entrevistadora das crianças e jovens participantes;
- Responsável pela promoção da confecção do painel de livre expressão.

3.4 - Técnicas de pesquisa

A pesquisa de campo contemplou um total de sete encontros, sendo três de observação, três de aplicação e um último para entrevistas, roda de conversa e produção do texto livre.

Como o foco foram crianças e jovens de cinco a 13 anos, as técnicas escolhidas visavam respeitar seu universo e proporcionar a livre expressão, nas quais ninguém foi obrigado a participar, mas com garantia de acesso a diversas formas de contribuição com a pesquisa, sendo que todas previam um convite à participação.

A seguir descreveremos todas elas, porém a ocorrência em cada aula será explícita no item 3.5 “A descrição da proposta de Jogos de Conto sobre *Seiryoku Zenyo*”, no tópico “Descrição da intervenção”.

a) Diário de campo:

Um dos instrumentos utilizados nesta pesquisa foram as anotações no diário de campo, que visavam registrar o cotidiano em todos os oito encontros de acompanhamento. Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são impressões do pesquisador, como o que

vê, o que ouve e experiencia, ficando livre para comentários ou outras observações que acreditar serem pertinentes.

Pelo perfil do grupo analisado este instrumento foi pertinente, pela possibilidade de se registrar desde respostas aos jogos, observações de ações dos alunos, expressões durante a contação do conto, até comentários durante o jogo ou ao início ou término da aula.

b) Roda de conversa ou entrevista em grupo:

A estratégia de entrevista em grupo com perguntas semiestruturadas foi um dos instrumentos adotado com intenção de perceber a interpretação criada pelos alunos sobre *Seiryoku Zenyo* e o que mais foi significativo na proposta de Jogos de Conto. Elas foram aplicadas desde o primeiro dia de aula da pesquisadora.

Como aspecto positivo deste instrumento, Roche (2002) declara que as rodas de conversa ou entrevistas em grupo podem gerar *insights* sobre os temas abordados que podem depois ser explorados em entrevistas individuais, levantando diversos pontos de vista de um grupo.

Já para Flick (2004, p. 126), este tipo de entrevista em grupo reflete a “[...] maneira pela qual as opiniões são geradas, expressadas e cambiadas na vida cotidiana”, fazendo com que “[...] a disponibilidade das correções pelo grupo no que se refere a visões que não estejam corretas como um meio de validar enunciados e pontos de vista”, tornando este instrumento um momento integrante da aula e, muitas vezes, elucidador na formulação de conceitos. São pontos positivos desta técnica a simulação de discursos e conversas cotidianas, a influência de um discurso na lembrança e participação dos demais, e, se ainda assim houver aqueles que não se pronunciaram, o próprio pesquisador pode procurar incentivá-los a darem seus depoimentos.

Porém, Flick (2004), considera este método como incerto e ressalta aspectos negativos, como, por exemplo, a dificuldade de registro da fala dos participantes e o reduzido número de perguntas que podem ser feitas.

Este instrumento foi válido por promover a aproximação com os alunos participantes da pesquisa, pois como sua estrutura tem um caráter de diálogo, os alunos demonstraram-se motivados a falar e participar, o que gerou observações pertinentes para o estudo.

c) Confecção de textos livres:

O instrumento de pesquisa do “Texto Livre”, baseado no “Livro da Vida” de Freinet (SAMPAIO, 1989), é a construção de um texto coletivo em que qualquer um pode escrever, comentar, acrescentar informações, ilustrar evidenciando o que lhes foi mais significativo e dando sentido ao que foi apreendido.

Deste modo, o Texto Livre foi utilizado como forma de percepção dos significados criados pelas crianças nas aulas de Jogos de Conto sobre a máxima *Seiryoku Zenyo*. Para sua concretização, foram oferecidos dois momentos, o primeiro em que entregamos um kit a cada criança com folhas coloridas sendo solicitado que pensassem na aula e criassem algo, podendo ser um conto, uma poesia, um desenho, ou qualquer outra coisa baseado no conto apresentado à sua turma. Um segundo momento foi durante o último encontro, em que promovemos a criação de um painel, em uma sala paralela à que ocorriam as aulas, no qual puderam registrar qualquer coisa de seu interesse, baseado nas aulas e conto, tendo à disposição folhas, lápis, canetinhas e giz de cera para criarem seu texto (desenhado ou escrito).

Para Sampaio (1989), o texto livre deve ter:

[...] espontaneidade, vida, criação, uma ligação íntima e permanente com o meio, a expressão profunda da criança e do jovem.

Para que seja tudo isso, é necessário que a criança sinta vontade de transmitir aquilo que sente, da forma mais significativa: um poema, um texto, um desenho, uma história contada, sem ter sido nada encomendado, nem exigido num certo prazo, nem com o intuito de receber notas ou classificações. Simplesmente expressão, desabrochando na hora em que o coração pedir (p. 219).

Por esta liberdade tão evidenciada, nenhuma criança ou jovem foi obrigado a participar, pelo contrário, o intuito foi oferecer um local convidativo para aqueles que quisessem participar da pesquisa se sentissem à vontade e sem receios de fazê-lo.

3.5 - A descrição da proposta de Jogos de Conto sobre *Seiryoku Zenyo*

Para a realização da sequência de aulas da proposta Jogos de Conto, foram criados dois contos, cada qual adaptado para a faixa etária a qual estava sendo destinado.

Os nossos produtos educacionais são contos escritos por Cássia dos Santos Joaquim e Leopoldo Katsuki Hirama enquanto estavam envolvidos com aulas e pesquisa em judô no Projeto de Extensão Construindo pelo Esporte, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), ilustrado pela discente Fernanda Martins de Araújo do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), também da UFRB, nos anos de 2013 e 2014.

a) **Conto original: destinado à Turma 2**



Figura 1 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

Hirata e a Máxima Eficiência em um dia de vento

**Cássia dos Santos Joaquim
Leopoldo Katsuki Hirama**

Mais um dia de muito vento, e lá estava Hirata *san*¹³ reclamando:

_ Como eu não gosto de cumprir esta tarefa de varrer nos dias que ventam demais!

Seu avô, Kazuo Hirata, observava de longe as reclamações do neto e a dificuldade que ele encontrava para realizar esta simples tarefa, quando os ventos resolviam soprar mais forte.

As folhas dançavam em sua frente parecendo até o estar provocando, como se dissessem: “_Venha nos juntar agora, pequeno Hirata!”



Figura 2 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

E lá estava ele a entrar em suas provocações.

O menino enraivecido saiu esbravejando e disse:

_ Não consigo! Não consigo! Elas parecem estar brincando comigo!

¹³ San é uma forma de respeito e carinhosa de se referir a alguém.

Eis que seu *O dichan*¹⁴, Kazuo Hirata, o chama:

_ Hirata *san*, o que está acontecendo?

_ Nestes dias, *O dichan*, eu fico muito bravo, pois tenho como tarefa diária recolher as folhas da entrada de nossa casa, algo simples, que faço em 10 minutos; mas hoje já estou há meia hora e ainda não consegui fazer nada! E são muitas folhas! Quando estamos no outono, ou na primavera, que as folhas estão verdinhas, as pego com as mãos mesmo, mas no inverno, quando as folhas caem secas e mais leves, e o vento é mais forte, esta tarefa é impossível!



Figura 3 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

O dichan, vendo a angústia de seu neto, o chama:

_ Sente aqui ao meu lado, Pequeno Hirata, deixa eu lhe contar uma história. Você sabe que seu avô já treinou no Kodokan, né?

¹⁴ Avô em japonês.

_ Sei sim, *O dichan*. Lá no Japão, né? Na escola de judô que Jigoro Kano criou.

_ Isso mesmo. E lá tive a oportunidade de saber de uma história sobre Jigoro Kano. Quer ouvi-la?

_ Claro, Vô! Vou adorar!!!

_ Bom, quando Kano se matriculou na Escola Kaisei, um de seus colegas de classe era Naoharu Shiraishi. Ele era diferente dos outros meninos. Shiraishi nunca passava a noite estudando escondido depois que as luzes dos dormitórios do colégio apagavam, também se exercitava todos os dias, e não ficava estudando o dia inteiro! E o que mais chamava a atenção de Kano é que ele sempre tirava notas muito boas nos exames.

_ Ah! *O dichan*! Duvido! Pois as escolas do Japão naquela época eram muito, mas muito difíceis! O senhor já me contou que estudava muito mais do que me vê estudando todos os dias! E olha que eu estudo bem mais que alguns colegas da turma! Afinal, prefiro estudar a tomar uma bronca do meu pai! Hahahaha!

_ Pois é, Hirata *san*, Jigoro Kano ficou surpreso justamente por isso. Ele reparara que além de ser inteligente, Shiraishi devia fazer alguma outra coisa. Por isso Kano decidiu ficar observando-o, e aí ele reparou que quando os professores encerravam a aula uns 10 minutos antes, a maioria dos meninos quase sempre gastava este tempo com brincadeiras, já Shiraishi sempre usava estas oportunidades para revisar suas lições ou preparar as lições que tinham acabado de ser passadas pelos professores. Outra vez, uma aula foi cancelada, e, novamente, a maioria dos alunos passou este momento conversando, menos Shiraishi, que ficou em silêncio estudando.

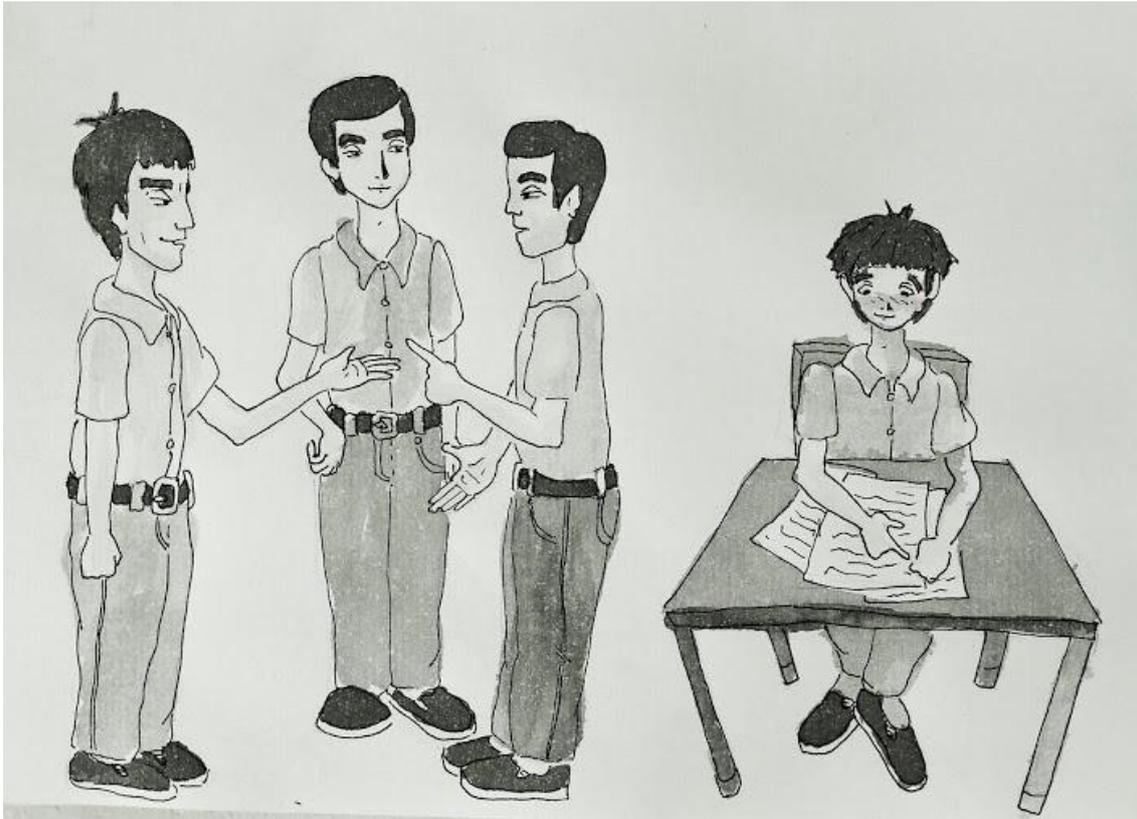


Figura 4 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

_ Nossa, Vô! Acho que este menino não tinha amigos, por isso que ele ficava assim.

_ Você está enganado meu neto, ele tinha amigos e prioridades!

_ O que é prioridade?

_ Ele preferia aproveitar estes momentos que ficaria jogando conversa fora para estudar, e assim, quando saía do colégio, poderia jogar beisebol com seus amigos, ou fazer caminhadas, ou mesmo remar! Não ficava sozinho!

_ Entendi, *O dichan!* Ele se esforçava mais na escola, para que quando pudesse ir brincar, aproveitaria o máximo do tempo!

_ Isso mesmo! Aliás, você acabou de compreender um dos princípios de Jigoro Kano!

_ Como assim, vô?

_ Deixa eu te explicar, Jigoro Kano percebeu que um dos principais motivos do sucesso de Shiraishi nas provas era o fato de ele nunca perder tempo, nem mesmo os 10 minutos entre uma aula e outra, mas aproveitar estas ocasiões com a “máxima eficiência”. Como você mesmo disse, ele se esforçava o máximo na escola, para aproveitar o máximo também depois da escola!

_ Nossa, *O dichan!* Que legal!

_ Jigoro Kano ficou tão impressionado com Shiraishi, e esta experiência ficou tão marcada, que, quando também tinha um tempo livre, Kano passou a copiar esta atitude, aproveitando o tempo extra de maneira muito mais construtiva do que fazia antes. E foi a observação de Shiraishi que plantou em Kano a sementinha do tão conhecido “*Seiryoku Zenyo*”, que se tornou uma de suas mensagens favoritas, transmitida a seus alunos com tanto entusiasmo ao longo de toda a sua vida, que significa “Máxima eficiência, com mínimo esforço”.

_ Mas, *O dichan*, o senhor me contou uma vez sobre o *Seiryoku Zenyo* quando Jigoro Kano lutou com um homem bem maior que ele, lembra? Acho que o nome dele era Kanekishi Fukushima. Ele era muito forte e Jigoro Kano nem conseguia desequilibrá-lo em uma luta, por ser bem menor e mais fraco. Daí, Jigoro Kano começa a estudar bastante sobre outras técnicas de luta, especialmente o sumô, para ver se consegue montar uma estratégia para derrubá-lo, e percebe que tem o *Kata-guruma*¹⁵, que talvez dê certo! Então Jigoro Kano vai lá, desafia Kanekishi e vence! Jigoro Kano campeão!!!

¹⁵ Golpe em que o objetivo é colocar o adversário sobre os ombros e derrubá-lo pelo outro lado de costas no chão.



Figura 5 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

_ Percebo que você lembra mesmo da história, Hirata *san*, porém, não esqueça que o mérito de Kano não está na vitória e sim nos seus estudos, na sua eficiência! Jigoro Kano conseguiu com menor esforço desequilibrar alguém bem maior que ele e foi bem eficiente no golpe.

_ Tá bom, *O dichan!* Mas enquanto estamos conversando o vento não parou e as folhas ainda estão lá tirando sarro de mim! O que tudo isso tem a ver com as folhas?

_ Ora, pequeno Hirata, observe seu problema! Assim como Kano observou seu colega Shiraishi e observou o grande Fukushima. Observe e responda: quem é seu adversário?

_ Esse vento chato!

_ Exatamente! E, como todo adversário, você precisa estudá-lo para poder vencê-lo! Precisa observar com calma o que ele está fazendo, para poder agir com muita eficiência e não apenas através da força. Observe, Hirata *san!* Observe seu adversário!

Hirata *san* fica olhando o vento e as folhas e repara que, apesar do vento de vez em quando girar desgovernado, a maior parte do tempo ele segue uma mesma direção, empurrando as folhas sempre para um mesmo lado, tanto que em uma lateral da casa tinha mais folhas do que na outra.

_ Claro, *O dichan!* Vou começar a varrer de onde tem menos folhas para onde tem mais folhas! Assim aproveito o vento para me ajudar! Como Jigoro Kano fez, aproveitando a altura do seu adversário, que era bem maior que ele, para aplicar um golpe em que o joga em seus ombros, sem precisar abaixar muito! Ou mesmo aproveitar até mesmo os 10 minutos do final da aula para terminar sua tarefa e ficar livre para mais tarde poder brincar! *Seiryoku Zenyo!* Obrigado *O dichan!*

Hirata *san* sai correndo, pega a vassoura e segue a estratégia que se propôs. Rapidamente consegue juntar todas as folhas e finalizar sua tarefa com eficiência e com bem menos esforço que antes.



Figura 6 – Elaborado por Fernanda Martins de Araújo

O dichan Hirata Kazue vê seu neto com muito orgulho por ser tão inteligente, e lembra com saudades do mestre Jigoro Kano e de todos seus ensinamentos que, além da prática do judô, podem nos influenciar no dia a dia, nos ajudando a transformar nossos adversários diários em simples problemas de fácil solução.

b) Conto adaptado: destinado à Turma 1

Tatá, o tatu, e a Máxima Eficiência em um dia de vento

Cássia dos Santos Joaquim

Mais um dia de muito vento, e lá estava Tatá, o tatu, reclamando:

_ Como eu não gosto de cumprir esta tarefa de varrer nos dias que ventam demais! Minha mãe me pede para deixar a entrada da toca livre para caso tenhamos que entrar logo fugindo de algum predador, mas em dias de vento é impossível! Pior que só poderei brincar de bola depois que terminar minha tarefa.

Seu avô, Sr. Tatu, observava de longe as reclamações do neto e a dificuldade que ele encontrava para realizar esta simples tarefa, quando os ventos resolviam soprar mais forte.

As folhas pareciam dançar em sua frente parecendo até o estar provocando, como se dissessem: “_Venha nos juntar agora, pequeno Tatá!”

E lá estava ele a entrar em suas provocações.

O tatu enraivecido saiu esbravejando e disse:

_ Não consigo! Não consigo! Elas parecem estar brincando comigo!

Eis que seu vovô Tatu, o chama:

_ Tata, o que está acontecendo?

_ Nestes dias de vento, vovô, eu fico muito bravo, pois tenho como tarefa diária recolher as folhas da entrada de nossa toca, algo simples, que faço em 10 minutos; mas hoje já estou há meia hora e ainda não consegui fazer nada! E são muitas folhas! Quando estamos no outono, ou na primavera, que as folhas estão verdinhas, as pego rapidinho, mas no inverno, quando as folhas caem secas e mais leves, e o vento é mais forte, esta tarefa é impossível!

Vovô Tatu vendo a angústia de seu neto, o chama:

_ Sente aqui ao meu lado, Pequeno Tatá, deixa eu lhe contar uma história. Você sabe que seu avô já treinou judô, né?

_ Sei sim, vovô.

_ E foi quando tive a oportunidade de aprender algumas coisas que são importantes até hoje. Quer ouvi-la?

_ Claro, Vô! Vou adorar!!!

_ Bom, quando meu pai me matriculou em uma escola tipo internato, muito tradicional, um de meus colegas de classe era diferente dos outros tatus. Ele nunca passava a noite estudando escondido depois que as luzes dos dormitórios do colégio apagavam, também se exercitava todos os dias, e não ficava estudando o dia inteiro! E o que mais me chamava a atenção é que ele sempre tirava notas muito boas nas provas.

_ Ah, vovô! Duvido! Pois as escolas naquela época eram muito, mas muito difíceis! O senhor já me contou que estudava muito mais do que me vê estudando todos os dias! E olha que eu estudo bem mais que alguns colegas da turma! Afinal, prefiro estudar a tomar uma bronca do meu pai! Hahahaha!

_ Pois é, Tata, e eu fiquei surpreso justamente por isso. Eu reparei que além de ser inteligente, este tatu devia fazer alguma outra coisa. Por isso decidi ficar observando-o, e aí reparei algumas coisas: quando os professores encerravam a aula uns 10 minutos antes, a maioria, na escola, quase sempre gastava este tempo com brincadeiras, já aquele tatu especial sempre usava estas oportunidades para revisar suas lições ou preparar as lições que tinham acabado de ser passadas pelos professores. Outra vez, uma aula foi cancelada, e, novamente, a

maioria dos alunos passou este momento conversando, e adivinha quem passou este tempo estudando?

_ O tatu espertão!

_ Hahahaha! Isso mesmo, Tatá! – disse o avô rindo da forma como chamou seu colega de turma.

_ Nossa, Vô! Acho que este tatu não tinha amigos, por isso que ele ficava assim.

_ Você está enganado meu neto, ele tinha amigos e prioridades!

_ O que é prioridade?

_ Ele preferia aproveitar estes momentos que ficaria jogando conversa fora para estudar, e assim, quando saía do colégio, poderia jogar futebol com seus amigos, ou descer rolando morros altos, ou mesmo cavar uns buracos por diversão! Não ficava sozinho!

_ Entendi vô! Ele se esforçava mais na escola, para que quando fosse brincar, pudesse aproveitar o máximo do tempo!

_ Isso mesmo! Aliás, você acabou de compreender um dos princípios judô!

_ Como assim, vô?

_ Deixa eu te explicar, eu percebi que um dos principais motivos do sucesso daquele tatu nas provas era o fato de ele nunca perder tempo, nem mesmo os 10 minutos entre uma aula e outra, mas aproveitar estas ocasiões com a “máxima eficiência”. Como você mesmo disse, ele se esforçava o máximo na escola, para aproveitar o máximo também depois da escola!

_ Nossa, vô! Que legal! E que espertão!

_ Eu fiquei tão impressionado com ele, e esta experiência ficou tão marcada, que, quando também tinha um tempo livre, passei a copiar esta atitude, aproveitando o tempo extra de maneira muito mais construtiva do que fazia antes. E descobri que isso tem um nome no judô.

_ Qual é, vovô? – perguntou Tata muito curioso.

_ “*Seiryoku Zenyo*”, que significa “Máxima eficiência, com mínimo esforço”.

_ Mas, vovô, o senhor me contou uma vez sobre o *Seiryoku Zenyo* quando lutou com um tatu bem maior e mais pesado que o senhor, lembra? Ele era tão forte que o senhor nem conseguia desequilibrá-lo em uma luta, por ser bem menor e mais fraco. Daí, começou a estudar bastante sobre outras técnicas de luta, especialmente o sumô, para ver se consegue montar uma estratégia para derrubá-lo, e percebe que tem o *Kata-guruma*¹⁶, que talvez dê certo! Então o senhor vai lá, desafia o tatu gigante e vence! Vovô campeão!!!

_ Percebo que você lembra mesmo da história, Tatá, porém, não esqueça que o meu mérito não está na vitória e sim nos meus estudos, pois eu consegui, com menor esforço, desequilibrar alguém bem maior e ser bem eficiente no golpe.

_ Tá bom, vovô! Mas enquanto estamos conversando o vento não parou e as folhas ainda estão lá tirando sarro de mim! O que tudo isso tem a ver com as folhas?

_ Ora, pequeno Tatá, observe seu problema! Assim como observei meu colega da escola e observei o grande Tatução. Observe e responda: quem é seu adversário?

_ Esse vento chato!

_ Exatamente! E, como todo adversário, você precisa estudá-lo para poder vencê-lo! Precisa observar com calma o que ele está fazendo, para poder agir com muita eficiência e não apenas através da força. Observe, Tatá! Observe seu adversário!

Tatá fica olhando o vento e as folhas e repara que, apesar do vento de vez em quando girar desgovernado, a maior parte do tempo ele segue uma mesma direção, empurrando as folhas sempre para um mesmo lado, tanto que em uma lateral da toca tinha mais folhas do que na outra.

_ Claro, vovô! Vou fazer um monte de terra do lado da entrada da toca que sopra o vento! Assim elas ficarão presas e aproveito o vento para me ajudar! Como o senhor fez, aproveitando a altura do seu adversário, que era bem maior que ele, para aplicar um golpe em

¹⁶ Golpe em que o objetivo é colocar o adversário sobre os ombros e derrubá-lo pelo outro lado de costas no chão.

que o joga em seus ombros, sem precisar abaixar muito! Ou mesmo aproveitar até mesmo os 10 minutos do final da aula para terminar sua tarefa e ficar livre para mais tarde poder brincar! *Seiryoku Zenyo!* Obrigado, vovô!

Tatá sai correndo e segue a estratégia que se propôs. Rapidamente consegue construir um bom monte de terra que segurava todas as folhas, e, com isso, conseguiu juntar rapidamente todas as folhas da entrada da toca e finalizar sua tarefa com eficiência e com bem menos esforço que antes.

O vovô Tatu vê seu neto com muito orgulho por ser tão inteligente, e lembra com saudades da época que treinava judô e de todos os ensinamentos que aprendeu e que podem nos influenciar no dia a dia, nos ajudando a transformar nossos adversários diários em simples problemas de fácil solução.

c) Descrição da intervenção

Conforme descrito anteriormente a pesquisa em campo teve um total de sete encontros, sendo que cada um com duração de 50 minutos para cada turma. Contemplamos o seguinte cronograma:

Dia 1 – Apresentação para a turma da pesquisadora e de como seria realizada a pesquisa.

Dia 1 ao 3 – Observação em diário de campo do andamento da aula, da rotina e das características dos alunos e professor, para melhor adaptação do plano à turma.

Dia 4 – Contação do conto / Jogo 1, 2 e 3 (só a primeira variação) / Roda de conversa

Dia 5 – Relembramos o conto, com a professora contando partes e fazendo perguntas para estimular os alunos a narrarem os detalhes com suas próprias palavras / Jogo 2, 3 e 4 / Roda de conversa

Dia 6 – Os alunos narraram o conto / Jogo 3, 4 e 5 / Roda de conversa / Entregamos o material que levaram para casa para a construção do painel de livre-expressão

Dia 7 – Construção o painel de livre-expressão / Roda de conversa com perguntas semiestruturadas / Entrevistas com perguntas semiestruturadas.

Com a apresentação acima, da sequência dos encontros durante a pesquisa em campo, demonstramos algumas características dos Jogos de Conto, já abordados anteriormente, mas que podemos salientar: a) Contação do conto em todos os encontros,

sendo que apenas no primeiro a responsável pela aula o fez sozinha, sem participação narrativa dos alunos. Nos demais, foi importante dirigir perguntas e deixamos que narrassem trechos, ou mesmo o conto todo; b) Jogos com vínculo ao conto: todos os jogos tiveram vínculo ou com personagens, ou com características do enredo, para que o aluno fizesse ligação constante do conto com sua experiência corporal; c) Repetição de jogos: oferecemos espaço para repetição de jogos para que pudessem significar novas ações ou ressignificar as que foram construídas por eles mesmos ou por alguém de sua turma, respeitando o tempo pedagógico de cada aluno; d) Promoção de roda de conversa: toda aula foi encerrada com roda de conversa para que pudessem narrar ações que fizeram, para que a pesquisadora responsável pela aula dissesse o que ocorreria na seguinte (entusiasmando a voltarem) e para que resolvessem alguns conflitos que ocorreram durante os jogos.

Estas características foram as evidenciadas na descrição da sequência de atividade, além dessas procuramos: a) Promover espaço de construção de estratégia coletiva: anterior ao início do jogo ou mesmo entre uma rodada e outra; b) Promover rodas de conversa durante a aula: para resolver um aspecto pontual, ou alarmante; c) Elogiar: este elogio não foi voltado ao resultado, e sim para quais estratégias utilizou para alcançar o objetivo do jogo, e se fez variações de estratégias para vencer, mesmo se não tiver conseguido.

Os Jogos de Conto têm o olhar voltado ao processo e não ao fim, principalmente porque não existe respostas certas ou erradas.

d) Descrição dos jogos

JOGO 1 – Folhas ao vento

DESCRIÇÃO: A professora é o vento e os alunos são as folhas. As folhas devem correr conforme a direção que o vento comandar, ora para um lado, ora para o outro e ora desgovernado. Quando o vento parar, as folhas caem ao chão.

VARIAÇÃO: Em duplas, seguindo a mesma estrutura, porém quando o vento parar, um da dupla entra o golpe e o outro sofre a queda, trocando na rodada seguinte.

OBJETIVO: Vivenciar os personagens do conto para se familiarizarem com suas ações, além de ser um jogo de comando que estimula ações do judô como deslocamento individual, em dupla e quedas (*ukemis*). O exercício em duplas faz com que pensem sobre utilizar a direção do oponente para derrubá-lo.

JOGO 2 – Jogo da Vassoura

DESCRIÇÃO: Em duplas, um é o varredor e o outro a vassoura. A vassoura deve ficar deitada e desloca-se pelo *Dojo* conforme o varredor a levar. O objetivo do jogo é ser a dupla que mais recolheu folhas que estão espalhadas pelo *Dojo* (as folhas foram simbolizadas por uma folha de árvore desenhada e recortada em tecido TNT. Esse material foi escolhido por estar disponível à professora, mas poderia ser bolas murchas, coletes, ou mesmo papéis coloridos). Foi oferecido momentos de conversa para que as duplas criassem estratégias.

VARIAÇÃO: Todas as duplas contra o relógio.

OBJETIVO: Reflexão sobre qual a melhor maneira de ficar como vassoura, de decúbito ventral ou dorsal; narrativa das estratégias criadas nas duplas para perceber quais foram as formas mais eficientes e que denotaram menor esforço; deslocamentos diversos, rastejar.

JOGO 3 – Recolhendo as folhas

DESCRIÇÃO: Duas equipes competem entre si para ver quem recolherá primeiro as folhas do seu grupo que estão espalhadas pelo *Dojo*. Foi oferecido momentos de conversa para que criassem estratégias coletivas

VARIAÇÃO: Pode haver contato com os jogadores da outra equipe (estimulando a imobilização); outra variação é todos contra o relógio, em que professora estipula tempo máximo para recolherem todas as folhas. Uma última variação é todos contra o relógio, porém não podem recolher as folhas com as mãos.

OBJETIVO: Observação do oponente para a construção de estratégias; narrativa das estratégias individuais criadas para que o grupo entre em um consenso; imobilização, deslocamentos.

JOGO 4 – Folhas desgovernadas (adaptação do "pega-rabo")

DESCRIÇÃO: Dois grupos, sendo que um representa as folhas e o outro os varredores Hirata ou o Tatá (dependendo se Turma 1 ou 2) que tem o objetivo de recolher as folhas. Cada membro do grupo das folhas receberá uma folha de TNT que deverá ser presa

em suas costas na faixa do *judogui* (kimono), já o grupo dos varredores tem o objetivo de pegar as folhas e levar até o cesto no menor tempo possível.

VARIAÇÃO: Em duplas, um tentando tirar a folha do outro; ou em dupla iniciando de joelhos.

OBJETIVO: Observação do oponente para a construção de estratégias; narrativa das estratégias individuais criadas para que o grupo entre em um consenso; imobilização; aproveitamento da força do oponente contra ele mesmo.

JOGO 5 – Varrendo as folhas.

DESCRIÇÃO: Duas equipes, em uma os alunos serão as folhas no vento (que só poderão deslocar para o lado determinado que o vento está soprando) e, na outra, os varredores. A equipe de varredores deverão levar as folhas até o local indicado pela professora no menor tempo possível.

OBJETIVO: Utilização da força do oponente para levá-lo até determinado local; observação do oponente para a construção de estratégias; narrativa das estratégias individuais criadas para que o grupo entre em um consenso; imobilização; deslocamentos; golpes.

e) Roteiro da entrevista semiestruturada

Tanto as rodas de conversa quanto a entrevista, seguiram sempre como base as perguntas:

1 – Qual a parte do conto que mais gostaram? Por quê?

(rememorar e ressignificar o conto)

2 – Qual o jogo que mais gostaram? Por quê? (rememorar e ressignificar a aula)

3 – O que para vocês, nesse jogo, é *Seiryoku Zenyo*? (tentativa de identificação da máxima)

4 – O que vocês podem fazer na vida de *Seiryoku Zenyo*? (associação da rotina com o conto e os jogos)

5 – Afinal, o que é *Seiryoku Zenyo*? (observação do conceito criado)

Acreditamos na importância de se fazer perguntas mais específicas, como, “O que para vocês, nesse jogo, é *Seiryoku Zenyo*?” ou mesmo “Afinal, o que é *Seiryoku Zenyo*?”, pois

muitas vezes, é neste momento que conseguirão, com calma, fazer a ligação entre o jogo e o conto. Será narrando sua interpretação que conseguirá organizar seus pensamentos e estabelecer conceitos que antes poderiam ainda estar confusos.

3.6 – Análise de Conteúdo

Após a pesquisa em campo ser finalizada, transcrevemos os Diários de Campo, as rodas de conversa e as entrevistas realizadas, além de sistematizar as produções para o painel de livre-expressão. Com todos os dados em mãos realizamos a análise de conteúdo seguindo as fases propostas por Bardin (2010). Primeiramente procedemos com a organização da análise, em que sistematizamos os dados recolhidos e escolhemos os documentos que seriam observados, formulamos hipóteses e objetivos, e elaboramos os temas e indicadores que fundamentaram as nossas considerações. Posteriormente, realizamos a fase de codificação, quando criamos unidades de registro norteadas pelos temas que surgiram devido relevância na pesquisa.

Os temas são definidos por Bardin (2010, p. 135) como: “[...] unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes de valores, de crenças, de tendências, etc.” as respostas advindas das entrevistas, do diário de campo, das rodas de conversa, ou mesmo, do painel de livre-expressão, tiveram como base de análise temas tidos como relevantes e não, necessariamente, aqueles que mais apareceram na pesquisa.

A fase seguinte foi de categorização em que classificamos os temas agrupando-os por proximidade e criamos categorias, para seguir para a fase final, de inferência, em que interpretamos os dados tratados.

Para Bardin (2010, p.44): “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).”, como uma interpretação controlada metodologicamente dos conteúdos coletados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DA APLICAÇÃO DOS JOGOS DE CONTO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS

Conforme previsto no capítulo “O Caminho Metodológico” a pesquisa em campo iniciou-se com a apresentação dos Jogos de Conto, esclarecendo que os três primeiros dias seriam para observar a aula e conhecer o espaço. O *sensei* gentilmente convidou a pesquisadora para brincar com as turmas a partir do segundo dia de observação, sendo que no terceiro encontro, solicitou que ministrasse o aquecimento, momento em que foi aproveitado para a realização de jogos que promovessem o diálogo e a construção de estratégias coletivas.

As três aulas seguintes foram para aplicação da proposta, sendo que o primeiro encontro foi contemplado conforme planejado. No segundo, como tivemos ocorrências inesperadas, houve a necessidade de adaptar o plano de ensino. Isso ocorreu nas duas turmas,

a primeira por um imprevisto antes de começar a aula com relação ao espaço da academia, prejudicando a preparação do material e o início no horário correto, e a segunda pelo fato dos alunos não terem conquistado o objetivo do jogo três, não vivenciando o jogo quatro, e iniciando a aula seguinte com este mesmo jogo, até que vencessem o desafio.

No último encontro foi construído o painel de livre-expressão e realizada as entrevistas.

Os dados reunidos foram identificados como: “Aula de Observação” 1, 2 e 3, e “Aula de Aplicação” 1, 2 e 3, que são anotações do Diário de Campo, além de trechos das entrevistas “Entrevista Aluno”. A partir da análise, criamos três categorias que entendemos ser suficiente para destacar os resultados obtidos.

A primeira categoria, a qual chamamos de “Diversidade de estímulos nos Jogos de Conto”, ressaltamos o que esta proposta provocou nos alunos e sua viabilidade. Identificamos o simbolismo e a familiaridade, a reflexão, o diálogo entre os pares, o espaço para a livre expressão e a proximidade entre professor e alunos, como aspectos decorrentes da proposta.

Na segunda categoria, apresentamos os dados reunidos que discorrem sobre as características metodológicas da proposta de Jogos de Conto, como a exploração dos personagens e materiais para significar o conto e os jogos; a possibilidade de repetir os jogos; o estímulo à narrativa do conto, de suas histórias, de estratégias, de momentos de sua vida, ou mesmo a rememoração do conto; a ênfase dada ao processo e não ao resultado; incentivo aos questionamentos; a construção do ambiente dos Jogos de Conto; e o que interpretamos por “conduta ideal do professor” para esta proposta.

Na terceira categoria apresentaremos os resultados vinculados à compreensão dos alunos sobre a máxima de Jigoro Kano, *Seiryoko Zenyo*, proposta deste conjunto de aulas de Jogos de Conto.

4.1 - Diversidade de estímulos nos Jogos de Conto

Autores da pedagogia do esporte defendem que as propostas para o ensino devem oferecer múltiplos estímulos promovendo a exploração de possibilidades, a autonomia, a resolução de problemas, a compreensão sobre suas ações, enfim, um ambiente em que seja possível a construção, não somente do seu gesto mas, e principalmente, de sua competência

por meio da própria interpretação interna e coletiva (PAES; BALBINO, 2005; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009; REVERDITO; SCAGLIA; MONTAGNER, 2013).

A aplicação da proposta evidenciou aspectos que foram desencadeados com os Jogos de Conto, alguns de forma planejada como a reflexão, o diálogo entre os pares, o simbolismo e a familiaridade, e outros, não menos importantes, que surgiram espontaneamente a partir das situações das atividades, como a abertura para a expressão e proximidade professor/aluno.

Cada unidade de registro será discutida a seguir com mais detalhes.

4.1.1 Simbolismo e familiaridade

Com os estudos apresentados no primeiro capítulo, percebemos que as propostas de aulas de Esporte e Educação Física vinculadas aos contos justificam sua aplicação pelo simbolismo das crianças, que estão na fase em que a fantasia, o faz de conta, são importantes para que compreendam o mundo e para que se compreendam nele (CONDE CAVEDA, 2001; FABIANI, 2012; FABIANI; SCAGLIA; ALMEIDA, 2016; FREIRE, 1989; FREIRE; SCAGLIA, 2003; MARTINS, 2002; MARTINS, VENÂNCIO, 2005). Elas conseguem dar vida aos personagens e situações narradas, e sua imaginação possibilita que vivam intensamente os símbolos que por elas são criados, como podemos perceber nas seguintes citações do Diário de Campo:

As crianças também demonstraram muita motivação em todos os jogos, além do fato de imitarem os personagens. Então quando falava que um grupo era a folha eles reboavam e tiravam sarro como no conto. Já o tatu era bravo e fazia cara fechada. Fiquei muito feliz com a transferência do conto para os jogos, demonstrando a ligação entre o conto e o jogo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Os alunos recordaram de trechos da história durante a aula. O M... (Aluno 8) reboou como as folhas no vento provocando o Tata, já o D... (Aluno 10) falava “observe” fala do avô para o Tata. O que demonstra que estão conseguindo transferir o conto para os jogos. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Novamente percebi, em alguns momentos da aula, os alunos interpretando os personagens no jogo. Fazendo cara de tatu bravo com as folhas e fazendo as folhas provocando no vento, demonstrando o simbolismo presente no jogo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

No intervalo do jogo do primeiro Dia de Aplicação da Turma 1, com crianças de 5 a 7 anos, no momento de recolher o material que representava as frutas e as folhas que estavam espalhadas, dois alunos ajoelharam e colocaram pedaços de tatame na boca. A pergunta realizada para a abordagem foi: “você está comendo fruta?”, os dois sorriram e fizeram que sim com a cabeça.

Esta ação não é algo preocupante, pois eles sabiam que aquilo não era fruta, ou seja, eles não iriam morder, mastigar ou engolir o pedaço de tatame, mas foi como se suspendessem da realidade por um instante, para que continuassem naquele jogo que estava sendo prazeroso a eles (FREIRE, 2005; SCAGLIA, 2005a). Eles continuaram jogando simbolicamente, mesmo quando a aula terminou, havia liberdade para isso.

A abordagem foi cuidadosa, e a pergunta “você está comendo fruta?”, foi a maneira encontrada para que a fantasia não fosse quebrada, afinal, para eles, naquele momento, eram frutas que estavam ali à sua frente, não pedaços de borracha. O simbolismo tinha sido criado, mesmo com a fruta ausente e um objeto em que nada se parecia com ela. No jogo, a criança tem a oportunidade de jogar com o real e o simbólico, para aprender e apreender sobre o mundo. Ela deforma a realidade, para entendê-la (FREIRE, 2005; SCAGLIA, 2005b).

Este exemplo é interessante, pois as aulas historiadas, geralmente, são narradas, e o professor ou a professora interpretam um dos personagens, algumas vezes até colocam vestuário específico, para que o simbolismo seja evocado, porém, podemos perceber que esta proposta não precisa de tantos aparatos para que entrem na fantasia, e evidenciamos isso pela situação, de estarem em um momento de intervalo de jogo, mas que para eles, o jogo ainda continuava.

Segundo Puig (1998), a linguagem narrativa cria uma empatia entre professor e aluno. Ela oferece a possibilidade de viver na vida dos personagens, jogar com os fatos, experimentando-os, reconstruindo-os, imaginando-os, estimando alternativas, podendo visualizar estas ações tanto na ótica do protagonista como por sua própria ótica. Quem nunca se imaginou no lugar de um personagem? O achou bobo ou esperto por suas atitudes, e mais, utilizou da frase: “se fosse eu”.

Esse canal de empatia criado durante a narrativa (PUIG, 1998) favorece a proximidade professor e aluno, tema que será discutido adiante – pela atitude do educador em ver o mundo como a criança o percebe, pela fantasia, e proporcionar os estímulos conforme esta percepção, aproveitando os contos para significar os objetivos da aula:

Obtive a atenção de todos enquanto contava a história. Até de crianças que geralmente saem da aula ou fazem outra coisa enquanto o *sensei* explica a atividade. Pude perceber em seus olhares o quanto estavam gostando da história. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Porém, compreendemos que os Jogos de Conto não devem se limitar apenas às crianças até 7 anos, em que o simbolismo e a fantasia estão em evidência. Entendemos que os contos são o ambiente familiar dos Jogos de Conto, proporcionando o sentimento de intimidade e confiança (por ser algo que está presente desde o início de sua vida) para poderem se arriscar nos desafios que o jogo propõe.

O conto encanta, sequestra nossa atenção (JOAQUIM, 2011), independentemente da idade, por sua estrutura de texto (CUNHA, 1974), por suas características históricas (CAFÉ, 2005), por sua construção cultural (RADINO; OLIVEIRA, 2009), por ser uma narrativa (BRUNER, 2001; PUIG, 1998) e todos esses aspectos nos levam a escutá-lo com uma atenção diferente, e nos possibilitam transpor seu conteúdo ao jogo:

Mesmo sendo mais velhos, estavam bem atentos durante a contação da história, demonstrando que esta estratégia de aula é pertinente. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

Esse encanto que o conto proporciona também apareceu no painel de livre-expressão criado pelos alunos no último dia de pesquisa, quando foi aberto para que eles se expressassem sobre *Seiryoku Zenyo*, e foi oferecido cartolina, papéis, giz e lápis.

As crianças desenharam o tatu recolhendo as folhas no vento, mesmo o conto não tendo qualquer figura ilustrativa (somente o conto do Hirata foi ilustrado). Seus ensaios foram baseados apenas na ação da narrativa da história do Tatá.

O vento eram rabiscos fortes em toda página, evidenciando como imaginaram seu sopro, além de um tatu zangado com uma vassoura nas mãos, o interessante é que isso ocorreu, mesmo sendo verbalizado por eles que a parte preferida da história foi a luta do vovô tatu com o tatuzão.



Figura 7 – Desenhado por D... (Aluno 10, Turma 1) – Toca do Tatá e folhas voando ao vento



Figura 8 – Desenhado por J... (Aluno 13, Turma 1) – Vento forte e Tatá recolhendo as folhas



Figura 9 – Desenhado por N... (Aluno 9, Turma 1) – Tatá recolhendo as folhas observado por seu avô



Figura 10 – Desenhado por P... (Aluno 12, Turma 1) – Ventania



Figura 11 – Desenhado por M... (Aluno 8, Turma 1) – Tatá e o vento



Figura 12 – Desenhado por P... (Aluno 12, Turma 1) – Tatá e sua vassoura

Em trechos transcritos da entrevista-conversa (Entrevista, Aluno 8 e 9, Turma 1) com duas crianças, M (Aluno 8) e N (Aluno 9) da primeira turma, podemos perceber o simbolismo criado, sendo que um deles respondeu corporalmente a maioria das perguntas:

P: Me responde uma coisa, que parte da história vocês mais gostaram?

M (Aluno 8): Humm... Do tatuzão.

P: Do tatuzão que está lutando com quem?

M (Aluno 8): Com o vovô.

P: E você?

N (aluno 9): A mesma coisa.

[...]

P: [...] Ah, lutar pode ser *Seiryoku Zenyo*. Mas lutar como?

M (Aluno 8): É... Assim derruba, assim pega (demonstrando os gestos).

P: O quê que o vovô Tatuzão fez pra conseguir lutar bem?

M (Aluno 8): Ele estava andando, o vovô se abaixou e ele derrubou (imitando os gestos que fiz na primeira vez que contei a história).

P: Ah, ele se abaixou, né? Por que? Como que era o tatu que ele estava lutando?

M (Aluno 8): Assim (batendo os pés, imitando o tatu andando).

P: Assim como? Do tamanho do vovô?

M (Aluno 8): Não.

P: Como que ele era?

M (Aluno 8): Gigantão (Fez uma voz mais grossa, levantou os braços e ficou na ponta dos pés).

[...]

P: O Tata tinha que ficar fazendo o quê? O quê que o vovô pediu pra ele fazer?

N (Aluno 9): É... Catar as folhas.

P: Pegar as folhas? Foi o vovô que pediu?

M (Aluno 8): Foi...

N (Aluno 9): Não.

M (Aluno 8): A mamãe!

P: Foi a mamãe dele. E... E aí, ele estava conseguindo...

M (Aluno 8): Porque não aguentou.

P: Ele estava conseguindo pegar as folhas?

M (Aluno 8): Não, porque ele estava muito bravo.

P: É?

M (Aluno 8): Porque não... Porque o vento estava muito forte.

P: Isso. E aí ele não estava conseguindo. E aí ele ficou lá ao lado do vovô fazendo o quê?

M (Aluno 8): E aí ele, ele, ele, ele, ele...

N (Aluno 9): Espiando.

P: Isso. Espiando. Ele ficou espiando as folhas voarem lá e aí ele teve o quê?

N (Aluno 9): Uma ideia.

P: Uma ideia.

M (Aluno 8): Que o vovô disse: “é judô”. (Imitando o jeito do vovô tatu falar na história).

P: É judô, isso. Recolher as folhas também pode ser judô. Bem lembrado.

[...]

P: [...] Olha, o Tata tinha que recolher as folhas, né? E não conseguia, não é?

M (Aluno 8): É. E quase, ele quase ele ficou vermelho.

P: É?

M (Aluno 8): De tanta raiva.
 P: De tanta raiva ele quase ficou vermelho.
 M (Aluno 8): É...
 (Entrevista, Aluno 8 e 9, Turma 1)

Percebemos que, para além da reprodução de gestos realizados durante a contação da história, outros gestos e detalhes foram criados, de um rosto vermelho de raiva, uma voz para o tatuzão, um jeito de andar batendo os pés.

Os alunos mais velhos também optaram por desenhar no painel de livre-expressão, e, ao contrário dos mais novos, se focaram no momento da luta, sendo cinco dos seis desenhos, representando o confronto. Apenas a D... (Aluna 6) desenhou o Hirata recolhendo as folhas no vento, e enfatizou que essa também foi a parte que mais gostou, quando o avô ensina-o através da história. Outros dois também disseram gostar mais da parte do avô:

P: Legal. E qual parte da história que você mais gostou?
 L... (Aluno 3): Da parte que o vô dele contou a história que ajudou ele a recolher as folhas.
 P: E por quê que você gostou desta parte?
 L... (Aluno 3): Por que ele não tinha nada em mente ainda. Porque depois que o vô dele contou a história que ele teve a ideia dele.

P: Qual parte do conto você mais gostou?
 Rd... (Aluno 5): É... Na hora que o... que o... Aquele molequinho lá... O vô do molequinho tava contando a história para o... Como é mesmo o nome?
 P: Hirata
 Rd... (Aluno 5): O Hirata
 P: É... E por que que você gostou dessa?
 Rd... (Aluno 5): Por causa que... é... pra ajudar ele a ele entender... hum... entender a como pegar as folhas com o mínimo esforço... é, com o mínimo esforço.
 (Entrevista, Aluno 5, Turma 2)

Metade dos alunos, mesmo desenhando a luta, gostaram do avô contando história, e isso pode ter ocorrido por diversos fatores: por uma identificação, pois também estavam aprendendo através de uma história durante as aulas da pesquisa; ou por se familiarizarem com o sentimento; ou pela reconfortante sensação que traz à lembrança um avô contando história.

Percebemos, com isso, a importância e a responsabilidade de um professor dar o exemplo, pois se aprenderam com o ocorrido na história, colocaram-se no lugar do outro, o professor precisa constantemente perceber suas ações, pois elas serão valorizadas por nossos alunos, e mais do que isso, serão reproduzidas.

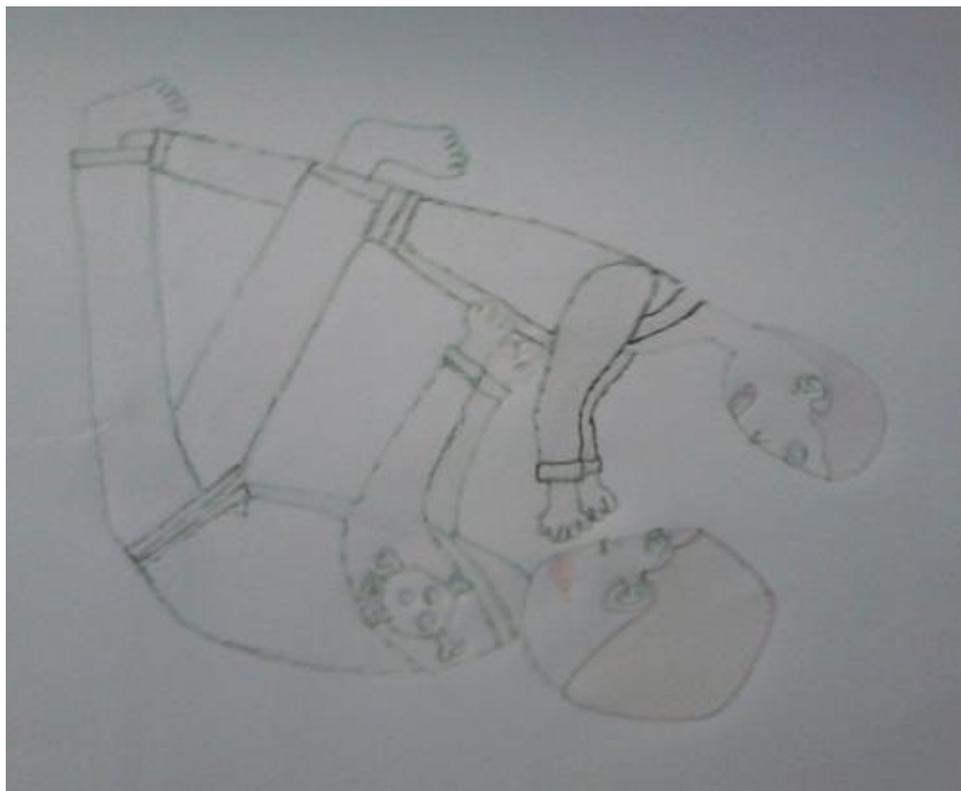


Figura 13 – Desenhado por Rn (Aluno 2, Turma 2) – Luta

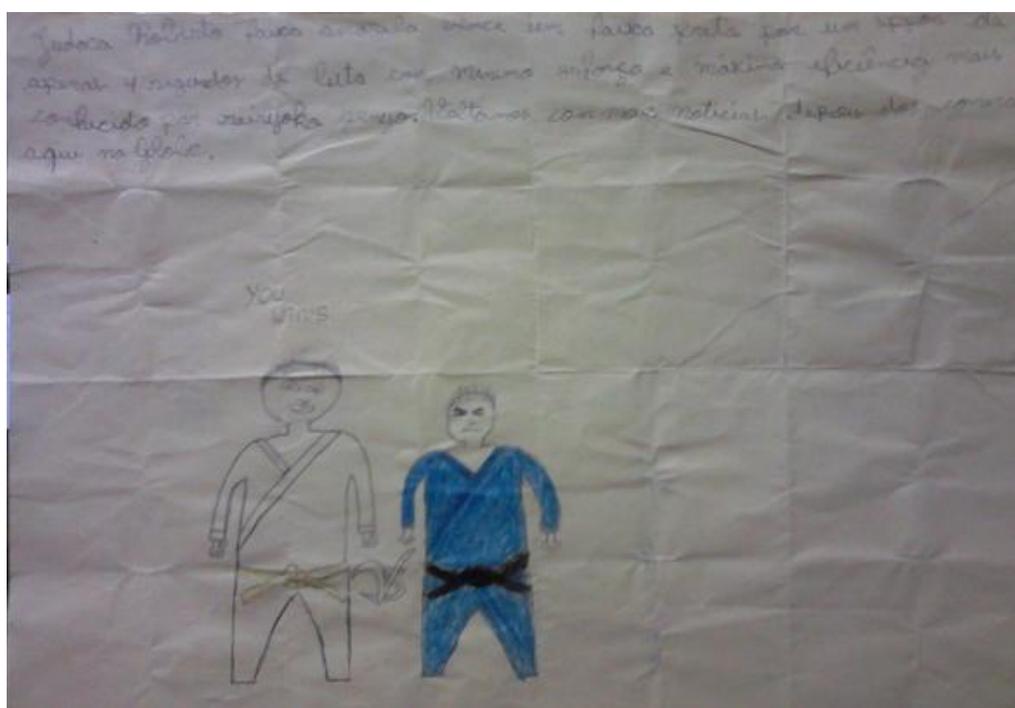


Figura 14 – História criada pelo Aluno E... (Aluno 1, Turma 2) – Judoca Roberto

Legenda: “Judoca Roberto faixa amarela vence um faixa preta por um *ippon* de apenas 4 segundos de luta com mínimo esforço e a máxima eficiência, mais conhecido por *Seiryoku Zenyo*. Voltamos com mais notícias depois dos comerciais aqui na Globo”



Figura 15 – Desenhado por D... (Aluna 6, Turma 2) – Folhas ao vento e avô contando história

4.1.2 Reflexão

Os Jogos de Conto são uma proposta metodológica que estimula a construção individual e/ou coletiva de respostas aos problemas que são oferecidos em aula, que muitas vezes estão subentendidos. Se compararmos os jogos que foram oferecidos com os tipos de narrativas, eles estão próximos dos contos, por seu caráter subjetivo, em que a compreensão e a ênfase dependem muito mais do leitor e da leitura que fará, do que da clareza do texto, distanciando-se da tradicional “moral da história” encontrada nas fábulas que dita onde deve estar o foco e o que deve compreender da história.

Os contos são apreendidos e compreendidos conforme quem o lê. Embora o autor tenha um objetivo com o conto e pense na introdução, no ápice e no encerramento baseado nisso, este tipo de texto é interpretado de acordo com o que o leitor desejar. E é essa liberdade de interpretação, ou seja, as leituras sensorial, emocional e racional (LEITE, 2006), que serão estimuladas nos jogos e promoverão a reflexão nos Jogos de Conto.

Algo importante a ser esclarecido, é que a leitura costumeiramente é associada apenas à decifração de textos decodificados em palavras impressas em um papel¹⁷, como se dependêssemos de um livro para sermos considerados leitores, no entanto, tudo pode ser texto, contanto que por alguém seja interpretado. Segundo Maria Helena Martins (1994, p.30) essa interpretação é a leitura, um “[...] processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

A leitura é o ato da interpretação. Ou seja, quando visualizamos e compreendemos as ações de nossos alunos, que sejam em um golpe aplicado ou as soluções encontradas por eles em um ataque no Judô, estamos fazendo uma leitura. Quando ouvimos ou desfrutamos de uma história em um livro, ou assistimos a filmes e eles nos provocam algum sentimento, estimulam sentidos, também estamos realizando leitura. É importante, portanto, oferecermos uma gama de textos para nossos alunos, o texto luta, o texto jogo, o texto narrado etc, para que sejam capazes de dar sentido aos possíveis fatos e criar respostas diversas, ampliando seu repertório para solucionar os problemas que poderão aparecer em seu cotidiano.

Ou seja, a leitura ocorre quando damos ao texto, que é o objeto que tem nossa atenção, uma “[...] nova vida, ao desencadear um processo criativo de compreensão e interpretação em face do mundo exterior percebido e do mundo subjetivo de cada leitor.” (DELL'ISOLA, 1996, p. 71).

Fazendo uma analogia com a aplicação da proposta baseada em *Seiryoku Zenyo*, oferecemos uma diversidade de textos para o aluno interpretar: o conto, o jogo, as perguntas que foram feitas durante todo o processo, a situação que mereceu uma estratégia diferente tanto coletiva quanto individual, as rodas de conversa e mesmo as entrevistas e o painel de livre-expressão, e, para cada texto o aluno fez uma interpretação levando em consideração o que o ambiente estava lhe oferecendo e associando com os conhecimentos que construiu, fazendo um elo entre o mundo exterior com seu mundo interior.

Por isso, nos Jogos de Conto, a oferta de respostas prontas e modelos não é uma possibilidade. As perguntas da entrevista e da roda de conversa foram feitas para que os estimulassem a pensar sobre o que viveram e rememorassem detalhes do conto e dos jogos associando-os, como “O que para vocês, neste jogo, é *Seiryoku Zenyo*?” e “O que vocês

¹⁷ Apesar da ação “leitura” abarcar diferentes tipos de textos, ela ainda está fortemente associada à decifração de escrita, mas este olhar ocorre pela herança do conservadorismo da época da catequização dos índios pelos jesuítas no Brasil Colônia. Segundo pesquisa das autoras Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002), o primeiro grande projeto com intuito educacional no Brasil é fruto da política catequética que foi trazida em 1549 pelo governador-geral Tomé de Souza, permanecendo até 1759. Foram 210 anos comandados pelos jesuítas, que detinham a função de ensinar aos índios a ler, escrever, contar, cantar, falar português. Esses dois séculos ainda exercem influências à instituição “escola” de hoje.

podem fazer na vida de *Seiryoku Zenyo*?”. As indagações feitas sobre as estratégias do jogo também tiveram este sentido:

Conversamos sobre as estratégias desenvolvidas na última aula e qual delas fariam com mínimo esforço, ou seja, que cansavam menos. Decidiram que se ficassem com a barriga para cima e os varredores puxassem pelas pernas conseguiriam ser eficientes. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

É necessário instigar o aluno a planejar soluções, e até deixá-los livres para errar e acertar, claro, prevendo a segurança de todos:

Quando expliquei que teríamos a variação de não pegar com as mãos as folhas, alguns me perguntaram se poderiam pegar com a boca. Mas não deixei, por higiene. Então utilizaram os pés para varrer e também se rastejaram. Fiquei feliz que durante a explicação da variação do jogo já me questionaram, o que significa que estavam atentos e pensando sobre como poderiam fazer. A tática de sentar para explicar está dando muito certo com eles, pois é um momento de pausa em que já começam a se preparar para o próximo jogo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Os questionamentos surgiram ao oferecermos situações-problemas e atividades desafiadoras estimulando a reflexão sobre as ações individuais e coletivas. O estímulo é reforçado ao provocar alteração na regra, impossibilitando uma resposta que já estava confortável, como por exemplo, buscar as folhas com as mãos, que já havia sido realizado algumas vezes, dificultando a ação e provocando a necessidade da adaptação.

A Aula de Aplicação 2, da Turma 2, foi encerrada sem que conseguissem conquistar o objetivo proposto para aquele jogo, então foi adotada a seguinte estratégia:

Encerrei a aula avisando que na próxima começaremos pelo mesmo jogo, pois não conseguiram vencer o relógio. A repetição do jogo terá dois objetivos, o primeiro para que aprendam que é importante persistir, mesmo quando dá vontade de desistir, ou parecer chato (como alguns falaram quando avisei sobre a repetição do jogo), e outra, para que tenham bastante tempo para que pensem sobre as estratégias que adotaram e quais poderiam ter feito. Como o jogo foi provocativo e saíram daqui emocionalmente alterados, acredito que lembrarão em algum momento do jogo, e, quem sabe não pensam estratégias para ele? (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Desta forma, oferecer espaço para perguntas e até um tempo para combinarem suas estratégias coletivas e individuais foi uma forma de instigar a reflexão, de oferecer ambiente propício para que se sintam bem em expor suas opiniões e sejam valorizados por isso.

Na aula seguinte, os alunos surpreenderam com as sugestões de estratégias e a conquista do objetivo do jogo, logo na primeira tentativa, demonstrando que a oferta de um tempo maior para a reflexão, foi pertinente com a proposta. Relataremos com mais detalhes os acontecimentos desta aula nas subcategorias: “Questionamentos” e “Ênfase no processo”, evidenciando que promover a reflexão favoreceu estímulos variados.

Sobre as pausas para criação de ensaios pelos alunos, nos referenciaremos como tempo pedagógico, no qual compreendemos como um momento de reflexão, respeitando a individualidade do aluno e do grupo. Corroboramos com Souza e Oslin (2008) quando na apresentação de um jogo, evidenciam que é importante dar tempo aos jogadores para responderem perguntas, pois custa para aprenderem a analisar situações, formular e apresentar respostas, por isso os treinadores devem evitar oferecê-las prontas, pois as boas soluções demandam tempo para serem alcançadas. Os autores alegam que também é moroso para que os treinadores aprendam a formular e fazer boas perguntas, a agir solicitando as respostas dos atletas, incorporar as contribuições dos jogadores na prática ou no plano de aula, mas se o espaço do treino/ambiente é um local de estímulo, e o professor conseguir agregar essas ações em sua rotina, logo aprenderão a pensar em soluções de como agir ou como se ajustar ao problema, ouvindo e considerando as contribuições de seus colegas.

4.1.3 Diálogo entre os pares

No item anterior defendemos que a reflexão deva ser elemento constante nas aulas. E para que aconteça de forma mais envolvente e coletiva o diálogo entre os pares aparece como outro imperativo.

Freire (2003, p. 93) explica que: “Outra forma de compreender a ação é falando sobre ela. Para falar da ação o aluno precisa vê-la mentalmente. Falar sobre a ação é descrever a ação anteriormente realizada, que agora está sendo vista no plano da representação mental.”

Porém, para que o diálogo entre os pares seja instaurado nas aulas, é necessário que seja oferecido espaço para isso. Na Aula de Observação 3, tivemos a oportunidade de aplicar uma atividade de aquecimento em que foi percebida uma dificuldade da turma:

Improvisei o jogo do pega-pega corrente para observar se o grupo tem o costume de conversar e montar estratégias coletivas e pude perceber que não. Mesmo quando alguém tem uma ideia, ninguém escuta, ou faz que escuta e age de outra forma. Quis perceber isso pois *Seiryoku Zenyo* também tem a ver com observação e pensar sobre uma estratégia para atingir com o mínimo esforço seu objetivo.

Acredito que alguns jogos serão difíceis realizar. Mas vamos ver no que dará. (Diário de Campo, Aula de Observação 3, Turma 2)

Em estudos sobre moralidade, a conversa entre os pares também é momento de autoafirmação, porém isso apenas ocorrerá se houver a escuta e o compartilhamento de ideias. Santana (2003) ressalta que as crianças tomam consciência do que fazem pela verbalização do que fizeram, por isso o professor deve estimular o diálogo, fazer perguntas, proporcionar momentos para que compartilhem ideias, enfim “[...] a proposição de trocas sociais como procedimento que pretendem contribuir com o outro para a tomada de consciência. Essa troca não se dá apenas entre o professor e os alunos, mas também entre estes últimos” (SANTANA, 2003, p. 20).

A proposta dos Jogos de Conto segue tais preceitos sobre o estímulo constante à conversa, para que procurem resolver os problemas a partir de estratégias formuladas individualmente e, principalmente, coletivamente. O próprio exemplo no tópico anterior referente à superação do desafio proposto que se estendeu de uma aula para a outra, além de evidenciar a reflexão, também destacou o papel do diálogo, mesmo diante da falta de costume do grupo, como verificado nas primeiras aulas de observação.

Outro exemplo do tema aconteceu na segunda Aula de Aplicação para a Turma 1. Realizamos o “Jogo da vassoura” em duplas:

Primeiro expliquei as regras, que um da dupla seria a vassoura e só este poderia pegar as folhas e frutos com a mão e o outro o varredor, que deveria conduzir/levar a vassoura. Assim que terminei de explicar, ansiosos para o jogo, combinaram rapidamente quem seria o quê (varredor ou vassoura) e já se posicionaram entrando em um acordo afoito, apenas aguardando o comando de início. Duas duplas foram como carrinhas, porém cada vez que pegavam uma folha tinham que deitar no chão para colocá-la dentro do kimono ou tinham que ficar segurando o que dificultava o deslocamento quando as folhas se acumulavam nas mãos (fora as que caíam pelo caminho de dentro do kimono), outra dupla um foi engatinhando pelo tatame e o varredor corria atrás tentando segurá-lo não seguindo a regra de que a vassoura deveria ser levada pelo varredor, e uma última dupla, o aluno que estava de vassoura foi deitado de barriga para cima e o varredor o puxava pelos pés, arrastando-o até onde estavam folhas. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

A simplicidade das regras e o não oferecimento de um modelo possibilitou que em um mesmo jogo fossem criadas três respostas diferentes, e como se prevê nos Jogos de Conto, foi permitido espaço para que dialogassem. O varredor que precisou correr atrás da vassoura, ao final, estava nitidamente chateado com sua dupla, pois estava com cara de bravo, e antes mesmo de oferecermos espaço para falar e os questionássemos, reclamou com seu colega dizendo: “você é uma vassoura e não pode sair andando sozinho por aí”. Seu colega

percebendo o que havia feito, não falou nada, apenas deu um sorriso sem graça. Ou seja, o diálogo havia sido estabelecido entre eles.

Já na Turma 2, foi possível perceber que, realizar o diálogo em grupo, não era rotina em aula: “A turma é boa, mas não conversam sobre a aula, apenas de eventos paralelos, [...]” (Diário de Campo, Aula de Observação 2, Turma 2).

Apesar dessa constatação, as oportunidades de conversa foram oferecidas, causando inicial estranhamento e dificuldade, mas rapidamente foram substituídas por reflexões interessantes:

No começo também demoraram para fazerem estratégias coletivas, porém quando começaram várias ações surgiram.

No jogo 2 combinaram de pegar os objetos do outro time e jogá-los longe para dificultar, e outros esconderam dentro do kimono. Neste momento o *sensei* começou a gritar falando que não podiam fazer aquilo, então pedi para que deixasse e aproveitei o momento para explicar que quando planejei não havia pensado na possibilidade dos alunos interferirem daquela forma nos objetos da outra equipe, mas que em uma proposta como esta, que não é diretiva, nós deixamos acontecer, e depois, ao final da rodada ou do jogo conversamos e abrimos o espaço para que percebam o que ocorreu. Deixei terminar a rodada e assim que parei, os próprios alunos reclamaram, e eles mesmos decidiram que não era legal, estipulando a regra de não poder interferir nas folhas da outra equipe. A partir disso, intercedi, adicionando esta regra. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

No jogo 3 percebi que eles se juntaram para combinar estratégias antes mesmo de eu falar. [...] eles conseguiram verbalizar e colocar em práticas três estratégias que combinaram: [...]. Acredito que pelo fato de ter dividido em dois grupos e haver poucas pessoas, logo o diálogo fluiu mais facilmente. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

Percebemos que possibilitar o diálogo pode estimular inclusive contratos sociais (PUIG, 1998) e permite que todo um grupo possa migrar do jogo egocêntrico para um nível mais coletivo. Em poucas aulas, a conversa passou a fazer parte da rotina. Bastava dividir a turma em grupos que se organizavam para chegar a um consenso das estratégias que iriam seguir.

Portanto, as aplicações demonstraram que o diálogo entre os pares representa elemento fundamental para a reflexão na construção de resoluções para os problemas apresentados, proporcionando momentos de raciocínio e compartilhamento de ideias mesmo para um grupo que aparentemente não estava acostumado a este tipo de incentivo.

4.1.4 Oferecimento de espaço para a livre expressão

Este estímulo foi oferecido em todas as aulas, em diversos momentos, e de formas variadas, porém, apesar de poder ser confundida com a subcategoria anterior “Diálogo entre os pares” que está associada à conversa entre os próprios alunos e a busca por entrarem em acordos, o “Oferecimento de espaço para a livre expressão” se diferencia pois sinaliza os momentos em que, pelo estímulo oferecido pelos Jogos de Conto e os questionamentos realizados, o aluno apresenta uma atitude como consequência, ou seja, o produto da sugestão/provocação é a possibilidade do aluno colocar suas ideias, refletir sobre suas atitudes, ou mesmo, auxiliar o(s) outro(s) em alguma parte do processo.

Os resultados desta subcategoria de análise foram surpreendentes em nossa pesquisa, algo além do que esperávamos, principalmente por ser uma pesquisa pontual em duas turmas que não estavam acostumadas com este tipo de abordagem. Para evidenciar, relataremos cinco casos que serão descritos a seguir.

O primeiro caso foi do menino de cinco anos da Turma 1. Um menino que nas Aulas de Observação ficou ausente dos jogos, não participou de discussões e muito menos brincou com seus colegas. Muitas vezes deitou no meio do *Dojo* e lá ficou, em um olhar distante para o teto da academia.

Porém, além de participar de todos os jogos da primeira aula e de seu olhar de encanto no momento da contação do conto, na segunda Aula de Aplicação ele participou ativamente na rememoração da história do Tatá o tatu:

Minha intenção era de criar um clima de bate-papo, como uma conversa inicial como para que ficassem à vontade para contribuir. Segundo o *sensei* o fato do P... (Aluno 12) ter falado foi diferente, pois geralmente não gosta de falar em grupo. (Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Não que ele seja um menino quieto ou tímido, mas a sua fala geralmente é descontextualizada da aula, comentando sobre assuntos alheios ao que estão vivenciando. E, além disso, percebemos um esforço para conseguir narrar a história juntamente com seus colegas enquanto eram instigados sobre os detalhes do enredo:

Iniciamos a aula rememorando o conto. Eu não contei nenhuma parte, apenas fiz perguntas ora gerais e ora dirigidas para que todos pudessem falar e para que eu percebesse quem realmente havia compreendido e apreendido o conto. Fiquei muito feliz em perceber o esforço do P... (Aluno12) que parecia meio confuso, mas mesmo assim participou deste momento repetindo a fala dos colegas ou mesmo respondendo junto algumas perguntas mais gerais. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Seu esforço era percebido por seu olhar e por sua atitude corporal. Enquanto todos estavam sentados, ele ficou de joelhos e às vezes até projetava seu corpo para frente quando tentava responder algo, como se quisesse que sua voz chegasse antes da de seus colegas. Este menino foi protagonista de outros momentos importantes, mas que serão retomados em outra subcategoria.

O segundo caso, foi de uma das meninas, que também não participava muito da aula. Acreditamos que isto ocorria por causa do seu tamanho, já que, apesar de ter 10 anos, tem uma estatura bem baixa em comparação aos outros da turma, e, todo jogo com confronto apresentava nítida desvantagem, se fechando e abandonando a aula.

A D... (Aluna 6) é um caso especial, pois apesar de ter 10 anos é muito menor que os outros, então em todo jogo com confronto fica em desvantagem, e se desmotiva em participar. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

O interessante desta aula é que a D... (Aluna 6) que é menor que todos e que havia reclamado bastante na aula anterior, até desistido do jogo por causa do V... (Aluno 4), quando realizamos o jogo contra o relógio, ficou animando seus colegas o tempo todo, sendo bem positiva e sugerindo soluções. Foi surpreendente. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Sua atitude foi inesperada, pois quanto mais os alunos era provocados com perguntas e com o jogo do desafio coletivo, mais ela parecia se engajar em encontrar uma resposta, uma maneira para que vencessem, dirigindo sua fala a todos.

Outro caso surpreendente foi o aluno Rn (Aluno 2) da Turma 2. Ele participa de todas as atividades, porém é nítido algumas dificuldades que apresenta, como não conseguir prestar atenção na explicação de um jogo, mesmo com regras simples e que denotam rápida descrição, além da dificuldade na construção de estratégias e de compreensão das sugestões propostas pelos outros colegas.

A turma é boa, porém há meninos que levam muito tempo para compreender. O caso mais marcante é o Rn... (Aluno 2), não compreende a explicação, não consegue focar a atenção e nem consegue atuar de forma ativa nos jogos pois se distrai com facilidade, porém participa de tudo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

Enquanto estávamos rememorando o conto e depois, novamente na entrevista, esse jovem de 11 anos lembrou de um detalhe do conto que passou despercebido pelos outros: Ele destacou que o Jigoro Kano estudou sumô para aplicar o golpe *kata guruma* em um

homem bem maior que ele. Na lembrança ele até se levantou e imitou o gesto do sumô e também do golpe.

Já na entrevista conversa ele deixou claro que o jogo que ele mais gostou foi de um que não tinha entrada de golpe e não precisava cair:

P: [...] Qual o jogo, de todos os jogos que a gente fez, qual que você mais gostou?
 Rb... (Aluno 2): Qual jogos?
 P: De todos que a gente fez aqui na aula. A gente fez vários jogos.
 Rb... (Aluno 2): Aqueles lá de jogar as folhas e os coquinhos.
 P: Aquele que jogava as folhas e os coquinhos? Que parte que você mais gostou desse... Por quê que você mais gostou deste jogo?
 Rb... (Aluno 2): Por causa que é mais legal. Ele não tem a coisa toda... essa coisa de... ele não tem... de derrubar... Ele não tem mais força de... de entrar golpe. Só isso.
 P: Você não precisa derrubar e entrar golpe, é isso?
 Rb... (Aluno 2): É.
 P: Ah! Entendi. Aí você gostou mais desse jogo?
 Rb... (Aluno 2): (Fez sinal positivo com a cabeça).

[...]
 P: É. Qual parte da história você mais gostou?
 Rb... (Aluno 2): Do Jigoro Kano, e das folhas, e do...
 P: Escolhe uma parte só que você mais gostou.
 Rb... (Aluno 2): Do sumô.
 P: Do sumô?! O quê que ele fez no sumô? (APRESENTO SURPRESA NA VOZ PELA LEMBRANÇA DO DETALHE DO CONTO)
 Rb... (Aluno 2): Ele abaixou o golpe, depois deu uma entrada e jogou.
 P: Isso. Ele estudou sumô, né? E aí ele pegou um golpe do sumô.... Muito bem!
 Rb... (Aluno 2): Entro... Entrou... O... Encaixou daqui e jogou.
 P: Isso... Por que? Como que era a pessoa que ele estava lutando?
 Rb... (Aluno 2): Um gordão assim, ó... bem grandão... (parte inaudível, mas se referia ao tamanho do personagem do conto).
 (Entrevista, Aluno 2, Turma 2)

O fato de não gostar de lutar, foi expressado por ele, por estar em um momento de conversa com a pesquisadora, só os dois, em que foi questionado, senão, é possível que não exporia este seu sentimento.

Um outro caso, o quarto a ser apresentado, foi observado na segunda Aula de Aplicação para a Turma 1. Repetimos na aula seguinte o jogo que chamamos de “Jogo da vassoura”, como previsto na proposta dos Jogos de Conto, porém antes de começá-lo, conversamos para refletir sobre qual seria a melhor estratégia para que fossem eficientes sem cansar muito.

A resposta unânime foi de que deitar de barriga para cima seria melhor, e disseram que iriam pegar mais folhas cansando menos (o que se parece muito com a máxima “mínimo esforço com máxima eficiência”).

As duplas seguiram a estratégia proposta, sendo que apenas uma, um aluno da dupla virou de barriga para baixo:

No meio do jogo o J... (Aluno 13) virou de barriga para baixo, argumentando não conseguir enxergar onde estavam as folhas e os frutos para pegar, porém como ele era maior que o A... (Aluno 11) que o estava puxando dificultou o deslocamento. O A... (Aluno 11) após o jogo reclamou de cansaço. Perguntei aos outros se haviam cansado e eles falaram que não, até quem estava puxando disse que não. E o N... (Aluno 9) disse que ele não tinha feito o “mínimo esforço”, associando ao conto, ao princípio e às discussões sobre as estratégias promovidas antes do jogo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

Os momentos de conversa antes do jogo, possibilitaram ao final, a elucidação da consequência de não ter seguido o acordo, ou seja, tiveram que se esforçar mais, evidenciando que pode não ser uma boa estratégia alterar uma regra visando seu bem-estar e desconsiderando as consequências aos outros, principalmente ao seu colega. Conversamos sobre o esforço feito pelo A... (Aluno 11), que por ser menor, teve bastante dificuldade em levar a vassoura pelo *Dojo*.

O quinto, e último caso, foi de uma aluna da Turma 2, que durante as aulas de observação, além de faltar uma vez, nas outras duas não participou das atividades, sendo que reclamava que algo estava doendo, mas dependendo do que era proposto, entrava após o início, alegando que não iria se machucar mais.

Essa aluna participou de algumas atividades da pesquisa, se negou a participar da entrevista e ficou conversando sobre outras coisas quando os alunos estavam fazendo os desenhos para o painel de livre-expressão. Diante deste perfil entendemos que sua participação na terceira Aula de Aplicação foi atípica:

Iniciamos realizando o jogo de pegar as folhas e frutas do chão sem utilizar as mãos. Eles mesmos me lembraram, apesar de alguns demonstrarem certo descontentamento em vencer o desafio. Porém a V... (Aluna 7) me surpreendeu hoje. Ela que nunca participa das aulas, quando perguntei quem havia pensado em estratégias, trouxe algumas bem inteligentes e coletivas.

A turma tem sérios problemas em ouvir uns aos outros, [...]. Parecem não ter paciência de ouvir e não acreditarem que o outro é capaz.

A V... (Aluna 7) deu a ideia de que dessem as mãos e se posicionassem nas laterais do *Dojo* e fossem chutando tudo até chegarem na caixa onde deveriam colocar as folhas e frutos, mas ninguém ouviu. Então fez outra sugestão de utilizar a faixa em dupla, sendo que cada um segurava em uma ponta e iria arrastando no chão para conseguir pegar tudo. Daí com a própria faixa seguravam as folhas e frutos e jogavam dentro da caixa. Esta foi a estratégia que fez com que vencessem o desafio. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 2)

Apesar de não atuar durante o jogo, participou oferecendo ideias para atingirem o objetivo. As provocações promovidas na aula anterior, através de desafios e questionando

sobre suas ações e estratégias, parece tê-la estimulado de certa maneira, fazendo-a pensar sobre o jogo, e mais ainda, possibilitando para que se sentisse a vontade em expor suas ideias ao grupo naquele momento.

Os casos apresentados ocorreram em oportunidades distintas em que lhes foi oferecido o espaço para a livre expressão, seja rememorando um conto, se envolvendo em algo que fez tanto sentido que se sentiu seguro em expor e se expor, ou o aluno que precisou ser tirado do grupo para se expressar. Ou mesmo o caso da aluna que nunca participa com medo de se machucar, e sente-se valorizada no momento em que pode contribuir com suas ideias, ou a outra que oferece estratégias inteligentes, mesmo não querendo jogar com sua turma.

4.1.5 Proximidade professor(a)/aluno(a)

Esta subcategoria foi inesperada, pois, apesar de interpretarmos como fator essencial para que o ambiente de ensino, vivência e aprendizado seja real, não imaginávamos que ocorreria no curto período de convivência:

Quanto aos jogos, foi surpreendente a participação. Até o P... (Aluno 12) participou de tudo. Um menino que durante as aulas de observação pouco atuou, quis brincar com os amigos e estava bem feliz na aula, porém ele veio me pedir colo no meio da aula e eu lhe disse que aquele não era um bom momento pois estava dando aula, e completei dizendo para ele ir lá brincar, então ele voltou para o jogo. Confesso que fiquei emocionada com a participação dele e com a maneira que ele me olhava enquanto eu contava história. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Um menino que pouco participava das atividades, demonstrou estar compenetrado e motivado a cada explicação e vivência de jogo, situação que não foi apreciada nas Aulas de Observação, porém, além desta entrega ao jogo, ocorreu o fato desta necessidade de aproximação e até do toque afetivo. Esta situação com o P... (Aluno 12), se repetiu na segunda Aula de Aplicação mais intensamente, o que teve consequências, e está relatada no Diário de Campo. Durante uma roda de conversa pós jogo, o aluno levantou-se de onde estava e foi sentar no colo da pesquisadora, que por questões éticas o retirou colocando-o ao seu lado. Porém ele repetiu o gesto, o que resultou na reiteração da atitude. Em uma última tentativa a pesquisadora teve que ser mais enfática, salientando que aquele momento não era bom e que se o permitisse, teria que permitir todos a sentarem em seu colo, e não conseguiria prosseguir com a aula. Como o esperado, o aluno ficou bem chateado e houve uma ruptura em algo

criado por ele. Esta abertura para a aproximação pode ter sido estimulada pelas características das Aulas Historiadas, e, principalmente o conto, que abre espaço para a fantasia e a familiaridade, criando uma cumplicidade entre aquele que narra e os que ouvem (COELHO, 2008).

No outro jogo, o aluno se negou a participar:

[...] Como imaginei que ocorreria, o P... (Aluno 12) não quis brincar neste momento. Ficou deitado olhando para o teto, como fazia nas aulas que observei. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

A reação deste menino, de pedir e sentar no colo, como foi comentado anteriormente, pode ter sido desencadeada por diversos fatores, algo que nos preocupou exigindo atenção ao que ocorreria. Porém, como foi durante uma intervenção passageira (pesquisa) e não uma ocorrência com o professor responsável pela turma, percebemos que pouco poderia ser feito, contudo, esta é uma circunstância que merece atenção especial por parte de qualquer professor, para lidar com algo tão vulnerável, esforçando-se para reatar a conexão perdida e preservar o espaço pedagógico.

Puig (1998, p. 196) nos ajuda a compreender esta relação, quando evidencia a importância de sentir-se estimado, pois a estima do professor só terá sentido, quando o aluno perceber que seu professor tem um sentimento de admiração por ele: “Cada aluno, de alguma maneira, tem o direito de vivenciar a experiência de ser aceito pelo seu professor sem condições.”

Outro fator que foi percebido, nesta relação de proximidade entre professor e aluno, foi a quantidade de ausências durante as aulas, que pode ter ocorrido pela época em que foi aplicada a pesquisa (pois alguns ainda estavam em férias escolares). Este aspecto nos chamou atenção, pois, durante a pesquisa, faltar pareceu algo corriqueiro, pois a ausência, algumas vezes, não foi percebida nem pelos alunos e nem pelo professor:

Percebo que faltar é algo corriqueiro para as crianças, pois já trabalhei com grupos que faltar é uma constante e quando alguém se ausentava as reações que percebi era de ignorar, como se tanto faz a pessoa estar ou não. Já nos grupos que não era normal faltar, quando alguém não ia, havia uma preocupação por parte da turma, sendo que a maioria das vezes os colegas até já sabiam o motivo da ausência, ou se não soubessem alguém se prontificava a ligar ou passar na casa. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

Outra situação que destaca a possibilidade de desenvolvimento da relação de proximidade entre professor e aluno aconteceu na aplicação de um jogo de todos contra o

relógio, que gerou diversos sentimentos relatados pelos alunos e percebidos durante a pesquisa: reclamação dos colegas, desmotivação para vencer o desafio, reclamações sobre o jogo, e, claro, alunos desistindo no meio do processo.

Este momento foi aproveitado para que pudéssemos conversar, fazendo referência ao conto, pois a situação que estavam passando era uma oportunidade de aplicarem *Seiryoku Zenyo*. O plano de ensino e pesquisa teve que ser adaptado, e ao final, não conseguiram vencer o desafio. Foi salientado a eles que iniciariam com este jogo na próxima aula, e só iriam para outro quando o vencessem. Esta ação poderia promover a desmotivação dos alunos, mas apenas um aluno deste grupo faltou na aula seguinte, e os demais foram empenhados e até lembraram por qual jogo começariam.

A vitória sobre o relógio veio seguida de gritos, pulos e sorrisos de alegria, e o mais interessante, este jogo foi citado por cinco dos seis alunos entrevistados da Turma 2, como o que mais gostaram.

Percebemos que a proximidade professor/aluno não precisa estar associada apenas à alegria das aulas em que as crianças riem bastante e saem felizes por terem se divertido, mas ao momento em que o professor insiste em algo, mesmo que a contragosto dos alunos, porém reforça que acredita que conseguem fazer, que acredita em suas capacidades. A relação de empatia do professor com o aluno combinado com o estímulo à superação de limites e a continuidade no aprendizado pareceu compor um ambiente favorável para ensino esportivo semelhante ao encontrado em Hirama (2012).

Concluindo, não imaginávamos que vínculos seriam criados, pois conforme salientado no começo, esta subcategoria foi surpreendente pela quantidade de aulas planejadas e a rápida construção de laços de proximidade. Se a relação fosse continuada esse aspecto deveria aparecer na proposta de Jogos de Conto, como uma característica metodológica da aplicação, e não apenas como um estímulo que foi notado por causa da aplicação.

4.2 - Características metodológicas da aplicação

Esta categoria apresentará aspectos que foram considerados importantes para o planejamento, a aplicação dos Jogos de Conto e os resultados oriundos dos estímulos proporcionados durante as aulas:

4.2.1 Exploração dos personagens e material

Percebemos na categoria dos Estímulos Provocados pelos Jogos de Conto, a fantasia presente na fala e ações das crianças e jovens participantes da pesquisa, relacionado ao simbolismo e à familiaridade que proporciona o conto, estando de acordo com o referencial teórico sobre o tema. Desta forma, ao planejar as atividades é necessário que se explore tais características.

Fabiani, Scaglia e Almeida (2016) defendem a importância de sempre se preparar o cenário real e o imaginário antes da aula. Esta preocupação é pertinente, pois em aulas em que a fantasia está presente, a transição entre eles é constante.

Alguns momentos foram marcantes neste aspecto, como já evidenciados em outras subcategorias. Tatá, o tatu, e as folhas provocadoras, tomaram vida e passaram a fazer parte das nossas aulas, e eram interpretados em diversos momentos fazendo o elo de ligação entre conto e o jogo que estava sendo realizado.

Um outro momento que podemos evidenciar nesta subcategoria foi quando na segunda Aula de Aplicação, foi aproveitado o exemplo do protagonista principal para refletirmos sobre as ações que estavam ocorrendo na aula:

Aproveitei o momento e resolvi conversar sobre dedicação fazendo ligação com o conto. Perguntei para eles: e se o Hirata tivesse desistido de recolher as folhas? (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Esta pergunta surgiu em decorrência da desmotivação dos alunos para vencer um desafio coletivo que foi proposto, afinal, o conto e *Seiryoku Zenyo* evidenciam a importância de pensar sobre suas ações e planejar para que possa executar com mínimo esforço e de forma eficiente, ou seja, em nenhum momento foi cogitado desistir. O personagem, se zanga, se irrita, porém sabe que se não fizesse a tarefa imposta pela mãe, não poderia ir brincar de bola com seus amigos, detalhe rememorado por eles após serem questionados.

Na aula, foi perguntado quem gostaria de desistir e apenas um aluno levantou a mão dizendo que não tinha gostado do jogo, os outros não assumiram o desejo, mas a impressão que ficou foi que todos queriam que aquela situação acabasse logo, e que pudessem passar para uma outra atividade. Como resposta a esta provocação, o aluno que assumiu querer desistir faltou na aula seguinte, já os demais, assim que chegaram cobraram a promessa de que começariam pelo jogo do desafio.

Um último fator que ficou evidente com relação à exploração do material e a fantasia foi algo previsto, porém não integralmente. Para simbolizar as folhas no vento e auxiliar como material para os jogos, foram feitas diversas folhas de TNT (tecido não tecido), porém, apesar de ter sido planejado uma atividade de exploração do material, os alunos ficaram tão ansiosos que houve um problema na aula:

Na aula num geral, em alguns momentos tive que ser mais enfática, pois quando viram as folhas feitas de tecido (TNT) ficaram eufóricos e quiseram pegar não escutando a explicação do jogo e nem me deixando preparar o material. Poderia tê-los preparado apresentando o material antes e os deixando manipular para diminuir a ansiedade pelo novo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Esta ansiedade pode ter sido acarretada por dois motivos, pela apresentação de um objeto novo, que não fez parte de nenhuma aula anteriormente vivenciada, ou mesmo, pela concretização das folhas do conto, que acreditamos ser a mais viável.

Fica evidente que precisamos nos preparar com detalhamento para a proposta dos Jogos de Conto, pois é importante sempre lembrar que, a partir do momento que a fantasia foi criada, o professor deve deixar os alunos vivenciá-la intensamente. Quanto mais conseguirem se entregar, principalmente os mais novos, mais vivenciarão as minúcias do que foi planejado e os objetivos terão mais chance de serem alcançados.

Para que a organização da aula fosse restabelecida, houve a necessidade de uma rápida adaptação, então, a cada fim de rodada do jogo, era solicitado que ajudassem recolhendo e espalhando as folhas. Temos claro que isso facilmente poderia ter sido evitado se tivessem manipulado as folhas anteriormente, corrido com elas, jogado para cima, assoprado como faz o vento, mas felizmente tudo foi contornado.

4.2.2 Repetição de jogos: possibilidade de inventar e reinventar

Os Jogos de Conto preveem em sua aplicação, a repetição de jogos, com intuito de proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre suas ações, de observação de seus colegas e de reconstrução de suas estratégias. Interpretamos como um respeito ao tempo pedagógico necessário para cada aluno para significar determinada ação, e conseqüentemente à sua individualidade.

Para Souza e Oslin (2008), é moroso esse processo de aprender a responder a questionamentos, analisar situações, formular e fornecer informações. Por isso, é importante

que o professor não se sinta ansioso e responda por seus alunos, respeitando seu tempo e favorecendo que isso passe a fazer parte de suas ações.

Percebemos com esta possibilidade alguns detalhes que nos foram positivos:

Gosto de repetir jogos, pois a familiaridade possibilita que relembrem as estratégias criadas, por eles ou por outros da turma, e as reproduzam, criem ou as recriem. Então percebi que no momento que estavam engatinhando, muitos davam cambalhotas para chegar mais rápido ao outro lado, algo que foi feito pelo J... (Aluno 13) na aula passada e quando foi para rastejar eles rolavam lateralmente também para aumentar a velocidade. Conversamos sobre estratégias e eles falaram que assim era melhor pois ficavam mais rápidos e no jogo era importante ser rápido para pegar as folhas, como no conto do tatu. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1).

Este exemplo demonstra que a estratégia criada por um aluno influenciou a resposta de outros quando foi oportunizado repetir o jogo.

Mas a ideia de promover a repetição também pode possibilitar a apresentação de novas respostas para um determinado problema, ou soluções para um objetivo comum. Como, quando realizamos o jogo contra o relógio, com a Turma 2, de todos recolherem as folhas em um determinado tempo e não conseguiram vencer o desafio, ficando para a próxima aula, e alguns alunos, em especial a V... (Aluna 7), demonstraram ter pensado sobre o que ocorrera, em algum momento depois que saíram da academia.

A ação de oferecer um jogo com determinadas regras, e alterar alguns detalhes para que apresentem estratégias diferentes (apresentando variações para um mesmo jogo), e de repetir, promoveu o ambiente favorável para opinar e expor suas ideias, em um curto período, além de possibilitar a criação de novas estratégias individuais e coletivas:

Também percebi que conversaram mais durante a aula e apresentaram estratégias variadas para os jogos. Até mais do que foi apresentado anteriormente, demonstrando a importância de se repetir jogos e de se estimular o diálogo e a valorização das estratégias criadas. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 2)

A intenção de repetição dos jogos em respeito ao tempo de resposta de cada aluno, que terá diferentes oportunidades de compreender as ações que fez e como pode deixá-las mais eficientes conforme o objetivo do jogo, foi por nós interpretado como eficiente e pertinente, oferecendo momentos distintos para a experimentação. Percebemos que houve prazer, inovação e aperfeiçoamento do aprendido na repetição, assim como relata Scaglia (2005, p.57) “Reviver pelo jogo o prazer possibilitado pelas mais recentes conquistas (conhecimentos) e a com elas se preparar para a aquisição de novos conhecimentos, [...]”.

Afinal, cada criança é única, por isso não podemos esperar que todas aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo. O que pode ser fácil para um, não necessariamente o é para outro, porém, esse tipo de jogo, que presa pela resolução de problemas, possibilita que, enquanto alguns estão se adaptando às regras, aquele que já compreendeu possa se desafiar, buscando respostas mais elaboradas ou tentar realizar determinada estratégia com maior velocidade, aproveitando a liberdade que o jogo proporciona.

4.2.3 Estímulo à narrativa

Jerome Bruner (2001) e Puig (1998) ressaltam a importância da narrativa como uma forma de se autocompreender. Para eles, narrar suas próprias histórias é algo que deva ser estimulado para que se crie um autoconceito. Durante os Jogos de Conto foram oferecidas diversos momentos para realizar a narrativa, sempre com a pretensão de valorizar as respostas apresentadas:

Gostei bastante das estratégias criadas neste jogo, então os deixei que contassem, ao final, o que pensaram e porquê. Comentei valorizando cada ação. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

Um outro exemplo de situação gerada:

No terceiro jogo em duplas: um prendia a folha na faixa e o outro tentava retirar. Houve diversas estratégias e conversamos sobre elas. Cada um falou o que pensou em fazer e valorizei a cada uma como uma “boa ideia”. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Essa citação se refere a um jogo em duplas, em que foi feita uma breve explicação das regras, e depois possibilitado que o vivenciassem várias vezes, sendo que o estímulo da reflexão foi ao final.

Sentados, narraram as estratégias que fizeram, alguns contaram com entusiasmo, outros, porém, disseram que não lembravam ou comentavam algo que todos haviam feito, então, para valorizá-los, questionamentos foram dirigidos para que rememorassem suas ações de momentos no ataque ou na defesa. Houve até um aluno da Turma 1, o D... (Aluno 10), que, mesmo assim, disse não se lembrar de nada que havia feito durante o jogo. Neste caso, a pesquisadora relatou sua ação, que o fez olhar admirado e perguntar “eu fiz isso?”, duvidando de sua capacidade. Em outro momento, em uma conversa com o mesmo aluno, longe do

grupo, foi percebido que estava passando por dificuldades de relacionamento fora do judô, com seus amigos da escola, e, em seu discurso demonstrou tristeza e baixa estima, podendo este fato ter influenciado na sua percepção de quanto foi hábil.

Um outro estímulo à narrativa foi oferecido pela possibilidade de descrever para os colegas de turma, a estratégia que criou, como no jogo já citado, em que: “A V... (Aluna7) deu a ideia de que dessem as mãos e se posicionassem nas laterais do *Dojo* e fossem chutando tudo [...]. Então fez outra sugestão de utilizar a faixa em dupla, [...].” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 2)

Ou seja, o oferecimento da possibilidade de narrativa foi proporcionada em diversos momentos, seja na rememoração do conto (como explicitaremos à seguir), seja no espaço oferecido para que narrem os jogos e as estratégias criadas, ou até, através da entrevista em que tiveram a oportunidade de narrar suas próprias vidas fazendo conexões com o conto, os jogos e *Seiryoku Zenyo*:

P: É? E você pensa em alguma coisa já pra se preparar?

L... (Aluno 3): Sim. Treinar bastante e evoluir muito.

P: Tá, e como você vai fazer isso?

L... (Aluno 3): Treinando, prestando atenção na aula, fazendo todas as aulas direitinho. (Entrevista, Aluno 3, Turma 2)

4.2.4 Rememorar o conto

A proposta pedagógica que estamos apresentando, prevê trabalhar com diversos jogos para um mesmo conto, podendo ser elaborado para ocorrer em dois, três ou mais dias, dependendo do plano de ensino do professor.

Como os jogos são vinculados à história, é importante na segunda aula, recontar o conto ou rememorar-lo, oportunizando a melhor compreensão e a possibilidade de identificar detalhes, refletindo sobre algum aspecto que lhes passou despercebido, mas que pode fazer sentido neste segundo momento.

Rememorar o conto através de perguntas dirigidas aos alunos têm vantagens: o professor terá o *feedback* da compreensão dos alunos pelo conto, poderá perceber aqueles que tiveram mais dificuldades, e os alunos poderão escutar a história com um tipo de linguagem que para eles têm mais sentido, afinal, eles mesmos contarão com suas palavras.

Iniciamos a aula rememorando o conto. Eu não contei nenhuma parte, apenas fiz perguntas ora gerais e ora dirigidas para que todos pudessem falar e para que eu

percebesse quem realmente havia compreendido e apreendido o conto. Fiquei muito feliz com a participação de todos e pude perceber que apenas o P... (Aluno12) estava meio confuso, mas mesmo assim colaborou com este momento repetindo a fala dos colegas ou mesmo respondendo junto algumas perguntas mais gerais. Os demais lembraram até de detalhes, participaram e até se motivaram para responder, demonstrando que o conto foi internalizado. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1).

Recontar o conto, é uma possibilidade bem válida, porém a estratégia que eles mesmos contem foi excelente. Os alunos da Turma 1 repetiram frases ditas pelo Tatá e pelo avô, levantaram e repetiram gestos feitos durante a contação da história, e, principalmente, sentiram-se a vontade de falar, narrar e encenar, sem o medo de errar ou de serem julgados.

Já com a Turma 2, dos adolescentes, houve problemas neste momento da aula. Como este conto foi ilustrado e os alunos não haviam tido acesso às figuras ainda, apresentamos o impresso para que o folheassem, o que fez com que ficassem curiosos e pedissem para que fosse lido, e não contado sem o roteiro, como na primeira aula, algo que fugia do planejamento. A ideia era rememorar, através de suas narrativas, como realizado com a primeira turma, contudo, atendemos suas solicitações, sem prever o que ocorreria:

Na roda de conversa inicial fui mostrar os desenhos feitos para o conto do Hirata e a máxima eficiência em um dia de vento, e os próprios alunos me pediram para ler a história, porém estava muito barulho na academia este dia, e pessoas conversavam muito alto ao lado do *Dojo*. Além disso havia uma massa fresca na lateral do tatame que o M... (Aluno 8), da primeira turma, pisou enchendo de massa o *Dojo*, foi uma correria só. O M... (Aluno 8) sujou meu chinelo, o chinelo dele, o *Dojo*, o chão, e acabou atrasando a aula da turma 1 e até interferindo nesta aula, pois o senhor que fez o serviço apareceu e ficou numa conversa próxima, na mesma altura que contava a história. Isso somado às pessoas circulando fez com que a atenção fosse quebrada, então alguns alunos dispersaram. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2).

Percebemos com esta situação, a importância de se preparar o ambiente anteriormente a aula, mas como isto não foi possível, a decisão de ler a história não foi a mais adequada para aquele momento, porém pode ser uma alternativa ao professor caso a turma demonstre interesse pelo livro e figuras, e, estiver em um ambiente calmo e controlado, afinal, como nesse caso, o gosto pelo conto e a curiosidade pode fazer com que se interessassem pelo objeto livro.

Conde Cavada (2001), quando evidencia o espaço onde desenvolverá a sessão, ressalta que deve ser preparado com antecedência e, preferivelmente sem interferências com outras atividades realizadas ao mesmo tempo.

Diante da situação, outras possibilidades de rememoração poderiam ter sido utilizadas, como deixar que os alunos visualizassem as figuras e fossem narrando as partes do conto e perguntas dirigidas enfatizassem detalhes que fossem esquecidos.

4.2.5 Ênfase no processo

Durante todo o processo da aplicação dos Jogos de Conto, os alunos apresentaram respostas nos jogos com a leitura vinculada ao conto. Interpretamos que trabalhar com um mesmo conto e diversos jogos, possibilita significações, construção de meios para alcançarem os objetivos, esclarecimentos e oportunidades para compreender as minúcias envolvidas tanto no conto quanto nos jogos.

No nosso caso, a proposta visava oferecer atividades para que pensassem em estratégias individuais e coletivas, que pudessem experimentá-las, observá-las, refletir sobre elas e modificá-las para que conseguissem chegar à eficiência com o mínimo esforço. Sintetizando, as palavras chaves que orientaram a construção e o planejamento dos jogos foram: observar, refletir, planejar e agir; para depois, observar, refletir, planejar e agir novamente.

Para isso, a modificação do plano para a repetição e ênfase no jogo coletivo da Turma 2, já mencionado outras vezes, possibilitou esta sequência de ações citadas acima, o qual descrevemos para elucidação:

Mas aí, após a rodada do jogo, em que a equipe do V... (Aluno 4) perdeu, ele reclamou especificamente de um menino, o Rd... (Aluno 5), garoto que tem muita dificuldade mesmo, não conseguindo manter a atenção na explicação, tem dificuldades em compreender as regras do jogo, e não consegue visualizar estratégias coletivas. [...]

Quando o jogo foi para a última variação, de recolher as folhas com os pés ele passa a ser todos contra o relógio. O problema com o Rd... (Aluno 5) se agravou e a maioria dos alunos passaram a reclamar dele. Perguntei para o grupo se a culpa era só dele quando perderam a rodada e as crianças falaram que sim. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Foi uma situação delicada em que foi necessário intervir. A opção foi por não terminar as atividades propostas no plano para podermos conversar. Dialogamos sobre responsabilidades que cada indivíduo tem em um grupo e, como cada um tem que assumir o desafio proposto em um jogo. Durante a conversa ocorreram mais dois fatores que entraram na discussão.

O primeiro, já relatado, foi o que ocorreu com a aluna D...(Aluna 6), que tem baixa estatura, em comparação aos demais da turma, e que ficou animando seus colegas quando o jogo tornou-se todos contra o relógio, diferente do apresentado na aula anterior, quando até desistiu por causa de um colega de turma, o V...(Aluno 4):

O interessante desta aula é que a D... (Aluna 6), que é menor que todos e que havia reclamado bastante na aula anterior, até desistido do jogo por causa do V... (Aluno 4), quando realizamos o jogo todos contra o relógio, ficou animando seus colegas o tempo todo, sendo bem positiva e sugerindo soluções. Foi surpreendente.

E uma outra situação, foi:

Já a outra menina da turma, a V... (Aluna 7), nem tentou fazer a aula e só criticava a todos. Até ela reclamou do Rd... (Aluno 5) falando que ele não ajudava, então perguntei para ela quem havia ajudado mais, ele que estava tentando ou ela que estava sentada? Percebi que consegui tocar a turma com esta pergunta e os ânimos melhoraram um pouco. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

O oferecimento de um jogo em que foram desafiados desencadeou reações diversas no grupo. A D... (Aluna 6), menina temerosa em algumas atividades, incentivou seu grupo e posicionou-se como líder, já a outra aluna V... (Aluna 7) teve uma reação completamente diferente, porém que possibilitou que fosse feita a reflexão sobre o fato de, mesmo ajudando pouco, o Rd... (Aluno 5) estava contribuindo muito mais com o grupo. Na aula seguinte, muita coisa mudou, foi percebido um respeito diferenciado por parte dos alunos, uma motivação para vencerem o jogo, e um senso de coletividade que ainda não haviam apresentado.

A aluna que reclamou de seu colega, mesmo não querendo participar ativamente do jogo, demonstrou ter pensado sobre os acontecimentos da aula anterior, os meninos não reclamaram mais uns dos outros e rapidamente combinaram as estratégias.

Se as palavras chaves eram observar, refletir, planejar e agir como proposta de *Seiryoku Zenyo*, conseguimos contemplá-las:

Quando ganharam comemoraram bastante, gritaram e até pularam, algo que nunca tinha visto fazerem, foi bem espontâneo. Perguntei se era gostosa a sensação da vitória e eles disseram que sim, então completei salientando que apenas vence quem tem um desafio a superar, e aí espontaneamente, sem que pedisse que falassem complementaram falando que tinha que ter persistência, paciência, pensar sobre o que fazer. Ações relacionadas ao conto do Hirata e ao *Seiryoku Zenyo*. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 2)

Desta forma, apesar de almejarmos seguir o roteiro das atividades previsto no planejamento da pesquisa, a situação exigiu a adaptação, que por sua vez proporcionou as

respostas apresentadas anteriormente, evidenciando o quanto esta situação foi significativa para eles, e demonstrando que o resultado só foi conquistado por todo o processo que ocorreu anteriormente.

Uma outra situação que ocorreu com o aluno P... (Aluno 12) da Turma 1, nos surpreendeu sobre o quanto se atentar ao processo é importante, e a atenção aos detalhes faz a diferença na percepção das respostas dos alunos ao problema gerado:

No segundo jogo em dupla, o M... (Aluno 8) quis fazer com o P... (Aluno 12), o que foi bem interessante, pois não havia visto ninguém pedir para brincar com ele, nos seis encontros que estou aqui (três de observação e três aulas). Como ele é um menino que geralmente não participa da aula e fica isolado do grupo isso é normal, mas ele participou de praticamente todas as atividades nas duas aulas anteriores, o que trouxe-lhe visibilidade e provocou interesse nos amigos para jogarem com ele. Aliás, o P... (Aluno 12) voltou a brincar nas aulas, acredito que ele não está mais chateado comigo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

Esta situação foi inesperada, pois ser convidado para brincar foi prova de que estava sendo incluído pelo grupo. Antes mesmo de haver a divisão das duplas, o aluno M... (Aluno 8) disse que queria jogar com P... (Aluno 12) que ficou relutante no começo, querendo fazer com o Sensei, mas depois foi brincar e demonstrou se divertir muito.

Como as atividades planejadas evidenciavam o trabalho coletivo, o sentimento de pertencimento ao grupo também foi estimulado.

Reverdito e Scaglia (2009) defendem que é necessário oferecer a desordem no jogo, como fonte geradora de um terreno fértil e do progresso. Quando o professor controla todas as situações, tornando estanque as respostas, a ordem ocorre, logo não há necessidade de mobilização dos alunos, e o processo torna-se menos importante que o resultado.

Por isso, defendemos que a ênfase no processo, nos Jogos de Conto, se dá através do oferecimento aos alunos de jogos com resoluções de problemas, pois jogos simplistas e diretivos, que apresentam apenas uma resposta como certa, não possibilitam o desenvolvimento da inteligência para o jogo, e conseqüentemente o desenvolvimento da formação moral, ética e social, etc. do seu praticante, decorrentes da complexidade evocada pelo ambiente de jogo.

4.2.6 Questionamentos

O oferecimento de respostas prontas ao aluno é praxe de métodos de ensino diretivos, e também pode ser percebida no judô. Porém a individualidade de cada aprendiz justifica a importância da disponibilização de situações diversas, para que se sinta apto à construções de estratégias diferentes, conforme sua capacidade e habilidade.

Se tratarmos o jogo dentro de sua complexidade, sabemos que qualquer modificação que promovermos nos elementos que o constituem, por mais simples que seja, provocará uma série de alterações na estrutura organizacional, e, conseqüentemente, no ambiente do jogo (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

A necessidade de estabelecer uma nova ordem fará com que o aluno busque em seu plano cognitivo-motor soluções aos desafios que surgiram, tentando elaborar estratégias táticas, imaginando e refletindo, assim como percebendo suas habilidades e limitações para elaborar a melhor resposta (REVERDITO; SCAGLIA, 2009).

Ou seja, cada pessoa reagirá de uma forma, e a função do professor é oferecer estímulos que possibilitem que o aluno consiga construir possíveis respostas dentro do repertório que adquiriu. Por isso, perguntas como: Como vocês podem vencer este jogo? O que vocês fizeram? Quais estratégias pensaram?; podem servir de incentivo para que construam estratégias individuais e coletivas para alcançarem o objetivo determinado.

Afinal, para esta proposta, não existe uma única resposta:

Quando expliquei que teríamos a variação de não pegar as folhas com as mãos alguns me perguntaram se poderiam pegar com a boca. Mas não deixei, por higiene. Então utilizaram os pés para varrer e também se rastejaram. Fiquei feliz que durante a explicação da variação do jogo já me questionaram, o que significa que estavam atentos e pensando sobre como poderiam fazer. A tática de sentar para explicar está dando muito certo com eles, pois é um momento de pausa em que já começam a se preparar para o próximo jogo. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Como já salientado anteriormente, no início, formular e fazer perguntas não é tarefa fácil para o professor e nem para o aluno, que foi criado por um sistema de respostas prontas (SOUZA; OSLIN, 2008), por isso, leva tempo para que aprendam.

Os jogos oferecidos foram repletos de perguntas, algumas provocando o elo entre o jogo e o conto: “Perguntei para eles: e se o Hirata tivesse desistido de recolher as folhas?” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2); outras perguntas focando o trabalho coletivo: “O A... (Aluno 11) após o jogo reclamou de cansaço. Perguntei aos outros se haviam cansado e eles falaram que não” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1); e outras

buscando a individualidade: “[...] quem havia ajudado mais, ele que estava tentando ou ela que estava sentada?” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2); “[...] perguntei para um deles que faltou na última aula e ele disse que não quis vir, questionei se estava ocupado com algo e ele disse que não, que só estava com preguiça” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 2)

O questionamento aparece em diversos momentos da aula. Questionar significa estar interessado no que o aluno tem para responder, valorizar seu conhecimento, respeitar sua opinião, acreditar que é capaz, ao mesmo tempo que também pode significar uma forma de aproximação do professor com o aluno, de mostrar que se importa e de que repara em sua ausência e presença, e que sente por isso.

4.2.7 Criação do ambiente dos Jogos de Conto

Salientamos nesta subcategoria algumas preocupações com a preparação das aulas dos Jogos de Conto. Os tópicos comentados são importantes para a preparação do ambiente e do próprio professor para que a aula possa sensibilizar e ser significativa para os alunos:

- Cuidados com barulhos externos e circulação de pessoas

Procurar um ambiente calmo, em que possa ter o mínimo de interferências, não competir com vozes de pessoas que conversam paralelamente à aula, e evitar que pessoas circulem é o ideal para as aulas dos Jogos de Conto, assim como é proposto por Caveda (2001) para os Contos Motores.

Se houver intenção de contar uma história isso é primordial, para que não ocorra como o problema já descrito na segunda Aula de Aplicação, da Turma 2, em que os alunos pediram para que o conto fosse lido, porém houve interferências exteriores, e nenhuma adaptação à ação.

Diferente do que ocorreu no final deste mesmo encontro, que ajustamos o plano quando a aula não fluiu, deixando de contemplar alguns jogos, porém, preservando o foco principal da pesquisa e evitando agravar o problema.

- Sentar para explicar e pausas para conversar

Sentar para a explicação ou para uma conversa sobre o que está ocorrendo na aula, pode ser interpretado, por causa da necessidade da criança de se movimentar (CUNHA, 1974), como uma perda do tempo que poderia estar jogando. Porém, acreditamos que tudo que passa a fazer parte de uma rotina e fica evidente a sua utilidade, a aceitação e adaptação é complacente.

Percebemos que, mesmo os alunos não acostumados com esta conduta, aceitaram e se adaptaram sem problemas, que para a nossa proposta, acreditamos fazer toda diferença:

Nesta aula também testei sentar para explicar o jogo para que mantivessem a atenção em mim, e deu certo. (Diário de Campo, Aula de Observação 3, Turma 2)

Durante a aplicação da pesquisa percebemos a importância do ato de sentar para explicar o jogo como única introdução ao que viria, não precisando utilizar de modelos para a explicação. Outros aspectos que foram oportunos com este tipo de ação foram: a manutenção da atenção para a formulação das estratégias do jogo e alguns acordos coletivos que já iniciavam naquele momento.

As pausas em um jogo para a percepção das estratégias criadas e para que pudessem se organizar coletivamente também foram percebidas, demonstrando que esta conduta é pertinente, para este tipo de aula em que a resolução de problemas é prioridade.

4.2.8 Conduta ideal do professor

Observamos diversos aspectos durante a aplicação da pesquisa relacionados à conduta do professor que entendemos ser importante salientar:

- Flexibilidade nas ações:

A imprevisibilidade no andamento da aula é algo que faz parte do cotidiano do professor, podendo ser por problemas climáticos (para aqueles que trabalham em quadras externas), pela falta de material (mesmo se preparando antes, quem divide sala de materiais sabe que isso é possível), seja pela indisposição da turma, ou algum outro problema que pode surgir.

A necessidade da flexibilização será ainda mais importante, se o trabalho estiver pautado em uma proposta que propicia liberdade de resposta aos alunos. Os meios para alcançar os objetivos de uma proposta metodológica assim, será questionar o aluno e oferecer-

lhes problemas, dando-lhes autonomia para criar e recriar o jogo (REVERDITO; SCAGLIA, 2009)

Essa autonomia, nos jogos e tempos pedagógicos oferecidos, deverá ser algo constante, para que o objetivo seja contemplado e para que o professor possa aproveitar oportunidades de significar a prática e tocar o aluno pela experiência promovida:

Tinha planejado quatro jogos, porém só realizamos dois pois estavam dispersos a aula inteira. Aproveitei o momento e resolvi conversar sobre dedicação fazendo ligação com o conto. Perguntei para eles: e se o Hirata tivesse desistido de recolher as folhas? (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Esse exemplo citado, ocorreu na segunda Aula de Aplicação, na qual também podemos encontrar no Diário de Campo:

Mas a aula hoje não foi boa, pela quantidade de reclamações, pela desmotivação de alguns durante o jogo todos contra o relógio, e pela circulação e barulho ao lado do *Dojo*. Até optei por não realizar uma roda de conversa final longa, pois já havia tido vários momentos de conversa na aula, apenas pedi para que pensassem sobre o que havia acontecido na aula e que iniciáramos com aquele jogo no próximo encontro. Alguns reclamaram outros apenas se calaram. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Apesar das reclamações, a persistência no jogo e a ênfase na dedicação, na entrevista, os alunos apontaram esse jogo como o que mais gostaram. Caso fosse seguido o cronograma planejado à risca, as experiências proporcionadas pela flexibilização talvez não fossem tão ricas e significativas para os alunos.

- Perceber ausências e presenças

Qual a forma que o professor mostra-se preocupado com o aluno? Que demonstra perceber e diferenciar um aluno dos outros? Acreditamos que por simples gestos, como chamar pelo nome, conversar de detalhes particulares, e, notando quando o aluno falta na aula. A simples pergunta: Por que você faltou? Pode ser um elo de ligação entre aluno e professor.

Na subcategoria “4.1.5 Proximidade professor(a)/aluno(a)” citamos um trecho do Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1, sobre a percepção gerada com relação às ausências dos alunos, a qual retomamos.

Reiteramos que esta ocasião pode ter ocorrido por ser uma época em que crianças e jovens estavam de férias, porém, em apenas um momento foi falado da ausência da aluna V... (Aluna 7) relatado pelo aluno V... (Aluno 4).

Por este motivo também, que este fator nos chamou tanto a atenção, pois para esta proposta ser construída pelo aluno, de forma significativa, é importante que participe de todo o processo, da contação da história, da vivência dos jogos, do fato de poder repeti-los, construir coletivamente estratégias, narrar suas ideias, o que fez, rememorar o conto e participar das rodas de conversa. A falta significa que estímulos serão perdidos.

É compreensível ausências, mas enfatizamos pois os alunos faltaram apenas alguns dias, e não foi percebido nenhum tipo de satisfação ao professor. Como no caso já relatado em que foi perguntado a um aluno da Turma 2 o motivo de sua falta na aula anterior e ele respondeu que estava com preguiça, como algo normal, sem constrangimentos e nem preocupação, mesmo sendo um menino que tem bolsa integral para frequentar a academia.

Corroboramos com Puig (1998) quando defende que não é suficiente um educador estimar seus alunos, e sim fazer com que sintam-se estimados. Isso sim acarretará um sentimento positivo e fará diferença ao aluno. O professor que demonstra que sentiu falta, contribui para sua aproximação com o aprendiz e ainda pode evidenciar sua preocupação com seu aprendizado, demonstrando que sua ausência faz diferença ao grupo.

- Tornar o jogo viável

O Jogo Possível, defendido por Paes (2002) salienta ser fundamental que o aluno aprenda jogando, e não, que ele aprenda para poder jogar. Na mesma linha, Freire (2003), defende que a prática esportiva vai além da aprendizagem de gestos esportivos, e que, o professor deve, além de ensinar o esporte, ensiná-lo bem, ensinar mais do que o esporte a todos e ensinar a gostar dele.

Quando as atividades propostas estão aquém das habilidades e capacidades dos alunos, é normal que se desmotivem e desistam de fazer. No entanto, o limite entre propor algo desafiador mas possível e algo aquém de suas reais possibilidades é sutil, exigindo do professor conhecimento de seus alunos.

Em nossa proposta houve o momento do jogo coletivo, já salientado outras vezes, que um aluno desistiu e até faltou na aula seguinte, porém o fato de não estarem conseguindo atingir o objetivo do jogo, que era de recolher as folhas em determinado tempo, estava vinculado à uma falta de organização do grupo, e não de que não eram capazes de conseguir. Tanto que na aula seguinte, conseguiram logo na primeira tentativa.

- Explicar de diversas formas:

A linguagem para a criança ainda é algo em formação, por isso a importância do professor utilizar-se de diversas formas para explicar uma situação, podendo ser desde as regras de um jogo, até a promoção de diálogos sobre acontecimentos percebidos em aula.

Santana (2003, p. 61) elenca diversas atribuições que acredita ser imprescindível para um bom professor, dentre elas ele ressalva que é função fazer pensar, “[...] o que implica em selecionar momentos da aula para atitudes reflexivas”, e também coloca que “O professor delega pequenas responsabilidades, o que implica em não fazer pela criança o que ela pode fazer sozinha”.

Corroboramos com Santana (2003) e conjecturamos que a utilização de modelos de ação, principalmente quando está sendo abordado um jogo ou um gesto esportivo, pode influenciar as respostas dos alunos, com a tendência de reprodução do que foi oferecido como exemplo, podendo a reflexão e a autonomia para essa construção.

Para a proposta dos Jogos de Conto, é importante que o professor utilize-se de diversas formas para explicar para que não haja uma acomodação por parte dos alunos, e para que eles desenvolvam a capacidade de compreender o professor, não importa por meio de qual linguagem.

Durante a aplicação da pesquisa utilizamo-nos de diversas possibilidades para a explicação das atividades. O conto e os personagens tornaram-se introdutores de características do jogo, deixando subentendido alguns aspectos, como, por exemplo, no jogo da vassoura (JOGO 2) que o varredor que conduzia a vassoura pelo espaço; ou então no “Varrendo as folhas” (JOGO 5), que um grupo era o Tatá ou o Hirata e o outro era a folha que deveria fugir desgovernada por causa do vento.

Outra forma de explicação foi através de perguntas. Quando apresentamos o jogo de recolher as folhas no vento (JOGO 3), iniciamos com uma breve explicação, e os problemas surgidos como esconder a folha do oponente ou jogá-las longe, foram percebidos por eles mesmos como algo que tornaria o jogo impossível. Através de questionamentos criamos novas regras que delimitaram o jogo.

Ou seja, há muitas formas de se introduzir uma nova atividade, mas isto exige preparação anterior do professor, que pode até, determinar em seu planejamento, como procederá para que os alunos vivenciem diversos estímulos, mesmo neste momento de explicação.

- Não oferecer respostas prontas

Scaglia (1999) defende que uma proposta metodológica baseada em jogos deve adotar o princípio de levar aos alunos perguntas e problemas, instigando-os a encontrar soluções e construir seu próprio caminho. Quando há o oferecimento de respostas prontas não lhes é ofertado a possibilidade de desenvolver sua inteligência para o jogo.

Pudemos perceber durante a pesquisa uma adaptação dos alunos à proposta de ensino através de jogos com problemas a serem resolvidos. Apesar de apresentarem dificuldades de ouvirem uns aos outros, e de conversarem em grupos grandes para encontrarem uma solução conjunta, eles foram surpreendentes quando estimulados.

Na subcategoria “4.1.3 Diálogo entre os pares”, evidenciamos o trecho abaixo:

No começo também demoraram para querer fazer estratégias coletivas, porém quando começaram, várias ações surgiram.

No jogo 2 combinaram de pegar os objetos do outro time e jogá-los longe para dificultar. Deixei terminar a rodada e intercedi, colocando a regra de não poder manipular os objetos do outro grupo, então uma equipe combinou de segurar os integrantes da outra equipe que eram os mais rápidos para atrasar a ação de recolher os objetos. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

Retomamos esta citação para evidenciar com o exemplo, que quando os alunos foram provocados, eles criaram diversas estratégias. Uma delas influenciou negativamente no bom andamento do jogo, por isso foi necessário interceder, para que o foco não fosse perdido.

Então criaram outra estratégia, sendo que esta também não deu certo, pois tiveram que utilizar de seus jogadores mais rápidos e fortes para segurarem os oponentes que mais conseguiam pegar folhas, anulando o jogo novamente. Porém a experiência de acertos e erros, seus diálogos e combinações foram significativos. Muito mais do que se houvesse um modelo a ser seguido.

Quando foi explicado ao *sensei* que a proposta da aula é deixar que os alunos criem suas próprias soluções para os problemas apresentados pelo jogo, ele demonstrou compreender e atendeu o pedido de não dar respostas aos alunos, porém percebemos que foi um desafio a ele:

Durante este jogo, o *sensei* veio falar comigo as estratégias que estava pensando, achei engraçado, pois percebi que estava com muita vontade de comentar e fazendo um baíta esforço para se segurar. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 2)

Não oferecer as respostas prontas é um desafio ao professor, que por sua ansiedade em ver o resultado, pode ser incoerente, e agir de forma a podar as ideias e estratégias dos alunos. Porém os resultados da pesquisa demonstraram que, mesmo sem estarem acostumados com este posicionamento, conseguiram explorar os problemas, apresentando respostas variadas, explicitando a criatividade.

4.3 - A compreensão da máxima *Seiryoku Zenyo*: Resultados da aplicação

Nesta categoria, o nosso foco principal será a interpretação dos alunos sobre *Seiryoku Zenyo*, que foi o eixo temático desta pesquisa na sequência pedagógica proposta pelos Jogos de Contos.

Em se tratando de crianças e jovens, acreditamos não poder nos pautar apenas em suas respostas verbalizadas em entrevista final, mas, também, em suas atitudes e falas em diversos momentos durante um jogo, em intervalos, em momentos antes ou depois da aula, na busca por explicitar o que esta proposta proporcionou de compreensão sobre o tema central.

Já na primeira aula de aplicação, da Turma 1, houve um momento surpreendente quanto à interpretação do que é *Seiryoku Zenyo*:

Na roda de conversa os alunos estavam bem atentos, apenas o P... (Aluno 12) foi brincar com as folhas. [...] Mas antes disso perguntei para eles o que tinham entendido que era *Seiryoku Zenyo* e o D... (Aluno 10) respondeu “observar”, já o M... (Aluno 8) complementou “pensar”, o que são respostas excelentes, pois o princípio está relacionado ao fato de observar, montar uma estratégia e realizá-la, buscando ser eficiente. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

Estas respostas demonstram que a associação do conto e dos jogos estava sendo significativa e internalizada, principalmente pela associação que estavam fazendo, transferindo aspectos do conto para compreender as ações durante o jogo, ao mesmo tempo que refletiam sobre o jogo baseados no enredo do conto.

Outro momento em que demonstraram estar fazendo associação de ambos e se aproximando ao significado da máxima, e ao processo de observar, refletir, planejar e agir foi o jogo da vassoura, da Turma 1, também já exemplificado em outro momento. Todo o desenvolvimento de vivenciar e conversar provocou significativas construções durante o processo:

O primeiro jogo que realizamos foi o de recolher as folhas sendo que um era a vassoura e o outro o varredor. Conversamos sobre as estratégias desenvolvidas na última aula e qual delas fariam com mínimo esforço, ou seja, que cansavam menos. Decidiram que se ficassem com a barriga para cima e os varredores puxassem pelas pernas conseguiriam ser eficientes.

No meio do jogo o J... (Aluno 13) virou de barriga para baixo, argumentando não conseguir enxergar onde estavam as folhas e os frutos para pegar, porém como ele era maior que o A... (Aluno 11) que o estava puxando dificultou o deslocamento.

O A... (Aluno 11) após o jogo reclamou de cansaço. Perguntei aos outros se haviam cansado e eles falaram que não, até quem estava puxando disse que não. E o N... (Aluno 9) disse que ele não tinha feito o “mínimo esforço”, associando ao conto e ao princípio. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 3, Turma 1)

Os diálogos decorrentes evidenciaram que *Seiryoku Zenyo* estava sendo internalizado, mesmo que aos poucos, porém, dentro da complexidade que carrega.

Uma situação que achamos interessante aconteceu na roda de conversa final da Turma 1, logo na primeira Aula de Aplicação: “[...] os alunos tentaram dizer, espontaneamente, *Seiryoku Zenyo*, mas saiu *Seiryoku ukemi*, *Seiryoku Seiryoku* e *Zenyo zenyo*. Achei surpreendente eles tentarem reproduzir a palavra.” (Diário de Campo, Aula de Aplicação 1, Turma 1)

E durante os jogos, diversas vezes interpretaram os personagens do conto, reforçando, por eles mesmos, os conceitos presentes na história narrada:

Novamente os alunos recordaram de trechos da história durante a aula. O M... (Aluno 8) rebolou como as folhas no vento provocando o Tata, já o D... (Aluno 10) falava “observe” fala do avô para o Tata. O que demonstra que estão conseguindo transferir o conto para os jogos. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 1)

Um outro exemplo de apreensão do conceito, porém expresso pelo gesto será relatado pelo trecho retirado da terceira Aula de Aplicação:

Hoje, no intervalo de dois jogos o J... (Aluno 13) ficou lutando com o sensei, e ele estava explicando a importância de utilizar a força do oponente na luta, como o *Seiryoku Zenyo*. Então o sensei o empurrou e ele puxou o sensei e disse: “Na luta se eu tiver o mínimo esforço eu te derrubo”, então aplicou um golpe certinho no sensei. Fiquei muito feliz com esta ação, pois em uma brincadeira fora do contexto da aula e da pesquisa um aluno demonstrou compreender o que significava *Seiryoku Zenyo*, do jeito dele, muito mais durante seu gesto do que em sua fala, mas pude perceber que havia compreendido. (Diário de Campo, Aula de Observação 3, Turma 1)

O aluno J... (Aluno13), com auxílio do professor, fez a construção do que seria “máxima eficiência e mínimo esforço” no momento do combate, em que aproveitou a força do meu oponente contra ele mesmo. Essa é a forma mais difundida dessa máxima, e também, é

como se fosse o segredo do bom judoca em uma luta, que quando consegue colocar em ação tal estratégia, provavelmente, resultará na entrada de um excelente golpe e, até mesmo, da vitória sobre seu adversário.

Já, na Turma 2, um dos alunos, ao final da aula, procurou a pesquisadora e demonstrou dominar tanto a palavra quanto a tradução “máxima eficiência e mínimo esforço”:

Ao final da aula, o Rd... (Aluno 5), veio ao meu lado e perguntou se *Seiryoku Zenyo* era “mínimo esforço com máxima eficiência”. Fiquei surpresa em ver que ele já havia internalizado o conceito. Até perguntei se havia olhado na internet, e ele me olhou com surpresa e disse que não. (Diário de Campo, Aula de Aplicação 2, Turma 2)

Podemos com este exemplo, perceber o nível de resposta dos alunos, que divergiam em idade e compreensão do conceito, logo, não podíamos empregar apenas um tipo de interpretação para a coleta dos resultados.

Nas entrevistas realizadas com os alunos da Turma 2, quando questionados sobre o que entendiam por *Seiryoku Zenyo*, apresentaram as seguintes respostas:

P: O quê para você é *Seiryoku Zenyo*?

E... (Aluno 1): Quando uma pessoa usa a força da outra contra ela.
(Entrevista, Aluno 1, Turma 2)

P: O que você entende por *Seiryoku Zenyo*?

L... (Aluno 3): Que você não precisa usar sua força. Porque você precisa fazer mínimo esforço e máxima eficiência.

[...]

P: E o quê que nesse jogo aí que você falou, [...] tem a ver com *Seiryoku Zenyo*?

L... (Aluno 3): O trabalho em equipe.

(Entrevista, Aluno 3, Turma 2)

V... (Aluno 4): Gostei daquele de 30 minu... 30 segundos pra nós catar a folha e os coquinhos.

P: Por que que você gostou desse?

V... (Aluno 4): Por causa que aquele lá foi mais difícil.

P: Foi mais difícil? E como vocês pensaram sobre o jogo?

V... (Aluno 4): Eu pensei que nós podia catar um o pé do outro assim e ir arrastando também (fazendo gesto de como puxaria o colega pelos pés).

P: Ah, legal! Você pensou em outra estratégia.

[...]

P: Foi desafiador? E vocês montaram várias estratégias? Teve vontade... Teve a hora que deu vontade de desistir?

V... (Aluno 4): Não. Por causa que eu comecei fica... isso daí é tipo que nem um quebra-cabeça. Um quebra-cabeça sempre você consegue montar, então vamos montando as peças até nós achar.

P: O quê que você entendeu de *Seiryoku Zenyo*?

V... (Aluno 4): Que muita gente usa a força ao invés de pensar antes no que vai fazer. E muita gente pensa que a força ganha de tudo, e não é, por que a agilidade ganha de tudo. Porque o cara lá só pensava que ele ia bater no Jigoro Kano, tudo, mas Jigoro Kano pensou, estudou e conseguiu vencer ele. E quer dizer que, é... é... *Seiryoku Zenyo* você sempre... é mínimo esforço, máxima eficiência, por causa disso, você tem que ter mínimo esforço para você pensar mais.
(Entrevista, Aluno 4, Turma 2)

Com este exemplo podemos perceber que o entendimento do aluno vai além da utilização da força em uma luta, enfatizando aspectos como o raciocínio, o trabalho em equipe e a agilidade como sinônimos de *Seiryoku Zenyo*.

Um outro aluno relatou que o jogo que teve predileção foi o de recolher folhas e frutos contra o relógio, associando-o à máxima:

P: E esse jogo do coquinho e das folhas? O que para você neste jogo foi *Seiryoku Zenyo*?

V... (Aluno 4): Por causa que... Nós ficamos... Nós tentamos usar... Nós só queria nossa... Nós não fizemos tipo assim um jogo muito coletivo. Daí na hora que todo mundo se tocou, daí nós juntamos todas as ideias e conseguimos bolar um jeito de vencer esse jogo.

(Entrevista, Aluno 4, Turma 2)

Já o aluno Rd... (Aluno 5) fez uma leitura interessante sobre o que compreendeu por *Seiryoku Zenyo*:

P: O quê que você entende por *Seiryoku Zenyo*?

Rd... (Aluno 5): O mínimo esforço com a máxima eficiência pra... é... menos esforço pra pegar e com máxima eficiência.

[...]

P: O que que é *Seiryoku Zenyo* nesse jogo aí que vocês fizeram?

Rd... (Aluno 5): É... hum... os nossos amigos ajudavam um ao outro, daí nós conseguimos pegar junto, todas junto

[...]

Rd... (Aluno 5): Só no judô que eu faço isso.

P: É? E como que você faz o *Seiryoku Zenyo* no judô?

Rd... (Aluno 5): É... Tipo, ajudando as pessoas, ensinando elas para elas fazerem igual.

P: Quem que você ajuda lá no judô?

Rd... (Aluno 5): Tipo a (aluna que não participou da pesquisa).

P: A (aluna que não participou da pesquisa)? Ela é bem menor que você, né?

Rd... (Aluno 5): O Rb... (Aluno 2) também eu ajudo.

P: O Rb... (Aluno 2) você ajuda. O Rb... (Aluno 2)... ele tem sua idade, né?

Rd... (Aluno 5): Não... Ele tem 10.

P: 10. Ah, tá! Então você é mais velho. E aí você ajuda bastante o Rb... (Aluno 2) também?

Rd... (Aluno 5): Hum hum (sinal afirmativo com a cabeça)

P: E como que você ajuda eles?

Rd... (Aluno 5): Ah... De vez em quando, quando eles pedem pra mim ensinar um golpe eu ensino. Que eles não entenderam. Daí eu vou lá e ajudo eles a aprender.
 P: Que legal. E isso tem a ver com a história também? Acontece isso lá no conto?
 Rd... (Aluno 5): Hum... Acontece!
 P: Em que momento?
 Rd... (Aluno 5): Na hora que o vô do Hirata San ajuda ele.
 (Entrevista, Aluno 5, Turma 2)

Estes dois últimos alunos, por influência do conto, associaram que *Seiryoku Zenyo* é ajudar os outros, demonstrando um entendimento mais profundo se comparado aos demais, visto que além do discurso da superação da força por outros meios, amplia o significado para a cooperação e solidariedade. O depoimento também demonstrou a importância da utilização de histórias coerentes com os jogos e com o objetivo da aula, pois quando vivenciaram corporalmente o conto, aspectos como trabalho em equipe foram associados, algo que a princípio não havia sido planejado, porém que tornou-se uma concepção pertinente e coesa com a proposta.

Um outro resultado curioso desta pesquisa, é que, quando questionados sobre qual momento do conto mais gostaram, a maioria dos alunos relataram ser o momento da luta, tanto do Jigoro Kano, quanto do vovô tatú, porém a maioria dos desenhos estavam relacionados ao avô e ao vento levando as folhas.

Apenas dois alunos disseram que gostaram de outro momento:

P: O que você pensou na hora que desenhou?
 L... (Aluno 3): Que eu escutei na história que o vô do Hirata contou pra ele, que havia um garoto que praticava judô que era muito pequeno e não era muito forte, um dia ele foi lutar com um cara muito maior que ele e conseguiu ganhar dele.
 (Entrevista, Aluno 3, Turma 2)

L... (Aluno 3): Da parte que o vô dele contou a história que ajudou ele a recolher as folhas.
 P: E por quê que você gostou desta parte?
 L... (Aluno 3): Por que ele não tinha nada em mente ainda. Porque depois que o vô dele contou a história que ele teve a ideia dele.
 P: Legal. Então pela história que ele teve a ideia.
 (Entrevista, Aluno 3, Turma 2)

P: Rd... (Aluno 5), você lembra do conto que eu contei na aula lá?
 Rd... (Aluno 5): hum hum (afirmando que sim)
 P: Qual parte do conto você mais gostou?
 Rd... (Aluno 5): É... Na hora que o... que o... Aquele molequinho lá... O vô do molequinho tava contando a história para o... Como é mesmo o nome?
 P: Hirata
 Rd... (Aluno 5): O Hirata

P: É... E por que que você gostou dessa?

Rd... (Aluno 5): Por causa que... é... pra ajudar ele a ele entender... hum... entender a como pegar as folhas com o mínimo esforço... é, com o mínimo esforço.

(Entrevista, Aluno 5, Turma 2)

Durante a confecção do painel de livre-expressão, como foi solicitado que eles fizessem algo vinculado à *Seiryoku Zenyo*, muitos se focaram no conto, evidenciando o simbolismo criado. Foi aberto para que pudessem desenhar, criar um jogo, criar uma história, escrever alguma coisa da aula, uma frase, uma poesia, ou fazer qualquer outra coisa, porém eles ficaram focados no desenho. Apenas um menino criou uma história:

P: O que você pensou pra fazer este desenho?

E... (Aluno 1): Ah, eu pensei em *Seiryoku Zenyo*.

P: *Seiryoku Zenyo*? Ham?

E... (Aluno 1): Aí... eu lembrei da história que falava que o Jigoro Kano era menor que o cara, que era menos, menos... menor.

P: Menor. Ham ham.

E... (Aluno 1): Aí eu pensei na... Que tem muito faixa branca ganhando de faixa preta por aí. Aí eu fiz uma história disso.

P: Ah, e você fez uma história? Aí está escrito: “Judoca Roberto faixa amarela vence um faixa preta por um *ippon* de apenas 4 segundos de luta com mínimo esforço e a máxima eficiência, mais conhecido por *Seiryoku Zenyo*. Voltamos com mais notícias depois dos comerciais aqui na Globo”. Muito legal! Muito legal mesmo... aí você fez os dois aqui...

E... (Aluno 1): Hum hum (sinal afirmativo).

(Entrevista, Aluno 1, Turma 2)

O intuito de destacar este caso ocorre por este aluno criar uma história vinculando o fato de Jigoro Kano ter vencido alguém maior que ele com a realidade, algo que ele presenciou no campeonato que foi, ou que já ouviu o *sensei* contar.

Outro caso de relação com a realidade, é evidenciado no trecho:

P: Me fala algumas coisa de *Seiryoku Zenyo* que você pode usar na sua vida, ou que você está usando, ou que você pensa em usar *Seiryoku Zenyo*?

V... (Aluno 4): Pensa... pensa... Eu sempre, sempre, quando tem, tipo assim, quando tem uma coisa que eu quero acertar... como assim, eu pego uma garrafa e deixa assim e eu quero acertar, ou coloca em cima, daí eu penso do jeito que eu vou chutar, porque *Seiryoku Zenyo* ele te ajuda a pensar antes de agir.

(Entrevista, Aluno 4, Turma 2)

A compreensão do conceito em si, “máxima eficiência e mínimo esforço”, que significa *Seiryoku Zenyo*, diante de todo o processo, pareceu-nos de menor relevância, principalmente quando nos referimos aos alunos da Turma 1, que apresentavam idade entre 5 e 7 anos.

Já os estímulos provocados pelo conto e os jogos nos pareceu crucial, e uma importante forma de introduzir esta máxima para os pequeninos.

Tivemos como respostas sobre a máxima: observar, pensar, não usar força, trabalho em equipe, pensar antes de agir, ajudar uns aos outros, agilidade, além do fato que os alunos passaram a questionar, ficaram atentos e observavam as situações sugeridas pela aula, antes de agir. Eles também, refletiam como poderiam ser eficientes, associavam o Hirata e o tatu nos momentos dos jogos, e, nos momentos de pausa refletiam sobre as questões, se posicionavam e se atentavam ao que seria feito.

O que significa <i>Seiryoku Zenyo</i> ?
OBSERVAR / ESPIAR
PENSAR ANTES DE AGIR
AJUDAR UNS AOS OUTROS
COOPERAR
SOLIDARIEDADE
TRABALHO EM EQUIPE
AGILIDADE
APROVEITAR A FORÇA DO MEU Oponente CONTRA ELE MESMO

Quadro 2 – O que significa *Seiryoku Zenyo*? – Respostas encontradas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Jogos de Contos são uma nova proposta metodológica que, apesar de se enquadrar no que chamamos de Aula Historiada, apresenta aspectos singulares. A sua aplicação e os resultados da pesquisa demonstraram a sua pertinência, pela promoção de estímulos diversos nas crianças e jovens participantes.

Como diferencial dos Jogos de Conto podemos salientar que o conto orienta e influencia a dinâmica do jogo. Diferentemente das propostas que a narrativa é concomitante com a sua vivência, ou seja, a criança interpreta os personagens e as situações conforme o professor conta a história; o conto, para esta proposta, é como um introdutor ao que virá, preparando o participante para a aula e convidando-o para os jogos que serão fundamentados em seus personagens e simulações das situações narradas.

O conto como introdutor, promoveu, na pesquisa, a sugestão de como seriam os jogos, possibilitando a explicação de suas regras de forma abreviada, por exemplo, quando nos referimos que um grupo seria o Hirata ou o Tatá e o outro as folhas ao vento, como na história os personagens citados precisavam pegar as folhas, não foi necessário explicar, ficando subentendido; além disso, percebemos que o conto também foi um orientador sobre a conduta dos alunos de como deveriam comportar-se, observando, refletindo antes de agir, sendo persistente.

Podemos afirmar também que um outro diferencial foi que o conto conquistou as duas turmas com faixas etárias distintas, demonstrando o quanto este gênero literário é cativante e encanta por suas características, e que a proposta é pertinente para qualquer idade, não só para crianças que estão vinculadas à fase simbólica, mas também para jovens, e defendemos, provavelmente para adultos e idosos. Se associarmos esta constatação ao ato de jogar, e tudo que é intrínseco ao jogo, a promoção desta união oferece um ambiente com estímulos ínfimos.

Portanto, esta proposta de ensino, vivência e aprendizagem oportunizou uma exploração ampla do tema, não só pelo conto, mas, pelos jogos criados. O vínculo jogos e conto promoveu a conexão constante da trama com as regras e com as situações decorrentes, para compreender como agir, ou já saber o que esperar; assim como a transferência do que foi vivido no jogo também influenciou na compreensão do conto, como pudemos perceber nos alunos que entenderam pela proposta, que *Seiryoku Zenyo* é trabalho em equipe.

Este aspecto, a priori, não está diretamente atribuído ao conceito da máxima eficiência e mínimo esforço, porém, as situações criadas nas aulas demonstraram que o fato de abrir-se para escutar o outro e ceder ao coletivo pode ser considerado *Seiryoku Zenyo*, pois em um ambiente coletivo, o “pensar”, “refletir” e “espiar”, vai além do “eu”, vinculando-se ao “nós”, demonstrando que a máxima eficiência também está em estipular um consenso de forma harmoniosa.

Como prezamos por uma proposta de dois ou mais encontros, é importante contar o conto logo no início da primeira aula, porém, deixá-los narrar nas demais, para que utilizem-se de suas palavras e, assim, possam compreender detalhes e aspectos não assimilados na primeira leitura. Aliás, narrar é palavra chave para os Jogos de Contos. Narrar suas ideias, narrar seus sentimentos, narrar os contos, narrar o que interpretou, em diversos momentos e diversas formas. É importante que o professor se abra para o diálogo, e, principalmente, que estimule seus alunos a falarem, porém que cuide também desses momentos, afinal, o aluno não vai para uma aula de Educação Física e Esporte para ficar

sentado, ele quer se movimentar, por isso, os momentos de reflexão devem ocorrer, mas o jogar tem que ser o destaque da aula.

Os Jogos de Conto oportunizam uma exploração ampla do tema da aula, pois além do conto oferecido, também se prevê a diversidade de jogos e a possibilidade de repeti-los, respeitando o tempo pedagógico de cada aluno, além de espaço para que os alunos deem suas opiniões, dialoguem e reflitam sobre as possibilidades.

Quanto aos resultados, baseados no fato de que um de nossos objetivos foi oferecer subsídios para que os alunos compreendessem *Seiryoku Zenyo* através dos Jogos de Conto, é importante salientar que este é um termo complexo, muito mais do que a simples frase traduzida “mínimo esforço e máxima eficiência”. Se analisarmos sua essência e as observações que provocaram Jigoro Kano a escolher esta máxima como um princípio filosófico norteador do judô, percebemos que ele não ocorre apenas no combate, mas na vida do judoca, que se expressa não só dentro do *Dojo*, mas em todos os ambientes e em todos os momentos de sua vida.

Tradicionalmente, os conceitos da filosofia do judô são passados oralmente, ou pela repetição das frases, ou mesmo, associado à uma lenda ou conto, mas não avança para algo mais profundo, e o motivo pode estar na real dificuldade em como proceder didaticamente. Desta forma os Jogos de Conto se mostraram capazes de explorar um tema relativamente difícil de ser abordado, afastando-se da superficialidade do discurso oral muitas vezes sem maior significado, transformando um conceito abstrato, em algo próximo da realidade dos alunos, promovendo a construção, cada um de sua maneira, uma compreensão sobre *Seiryoku Zenyo*.

Por isso, defendemos que outros conteúdos complexos podem ser tema desta proposta, colaborando, por exemplo, para o ensino de conceitos, da história, de aspectos éticos, dentre outros, de quaisquer modalidades esportivas ou conteúdo da Educação Física.

Finalizamos evidenciando que os Jogos de Conto são exigentes, e o professor que optar por sua implantação terá que promover uma íntima relação entre quatro aspectos: o objetivo da aula, o conto, os jogos, e a atenção para detalhes, que chamamos de “criação do ambiente dos Jogos de Conto”.

Embora trabalhoso, verificamos que os alunos se envolveram nas atividades, conseguindo transformar os jogos em conceitos significativos, em meio a fantasia e o simbolismo, enfim, percebemos que as crianças e os jovens exploraram suas potencialidades de maneira prazerosa e desafiadora, alcançando os objetivos que a havíamos planejado, compensando todo o esforço.

Para nós, a compreensão do significado do *Seiryoku Zenyo* é de importância secundária, especialmente para esta turma, diante de todo o estímulo que o conto proporcionou, pois acreditamos que a filosofia deverá ser apreendida no processo todo como judoca, visto que esta era a ideia de Jigoro Kano, algo que é difundido até hoje, e passado de *sensei* a *sensei*, juntamente com a humildade e a persistência, palavras que representam o judô mundialmente.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 9, p. 07-20, jun. 2014. Edição temática. eISSN 1981-1322.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOTELHO, Rafael Guimarães. Literatura infantil, educação física e desporto: da teoria às possibilidades práticas. In: BENTO, Jorge Olímpio, TANI, Go; PRISTA, Antônio (Org.). **Desporto e educação física em português**. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, 2010, p. 470-484.

BOTELHO, Rafael Guimarães. ¿Qué puede aportar la literatura infantil a una Educación Física para la paz? **Revista de Educación Física para la paz** (Nueva época). n. 4 – Mayo de 2009. ISSN: 1885 – 124X. Depósito Legal: VA-707-05. p. 87 a 97.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 186 p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 144 p.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2008. 159 p.

COENTRO, Viviane Silva. **A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos**. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

CONDE CAVEDA, José Luis. **Cuentos motores**. 3. ed. Barcelona, Espanha: Paidotribo, 2001. 2 v. 325 p. e 280 p.

CONDE CAVEDA, José Luis; VICIANA GARÓFANO, Virgínia. Propuestas metodológicas para el desarrollo de las capacidades expresivas y de las habilidades motrices en la educación infantil. In: ARTEAGA CHECA, Milagros; VICIANA GARÓFANO, Virgínia; CONDE CAVEDA, Júlio. **Desarrollo de la expresividad corporal: tratamiento globalizador de los contenidos de representación**. 2a ed. Barcelona: Inde Editorial, 1999. p. 61 a 82.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Como ensinar literatura infantil**. 3a ed. São Paulo: Discubra, 1974. 166 p.

DALLO, A. R. **A ginástica como ferramenta pedagógica: o movimento como agente de formação**. São Paulo: Edusp, 2007. 382 p.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da**

infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2a ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1 a 18.

FABIANI, D. J. F. **O jogo de faz-de-conta e o ensino de Luta para crianças:** Reflexões e proposições. 70f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambientes de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 130-142, 2016. doi:10.5216/rpp.v19i1.38568.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008. 160 p.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 312 p.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989. 224 p.

_____. **O jogo:** entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 125 p.

_____. **Pedagogia do futebol.** Campinas: Autores Associados, 2003. 93 p.

_____. Estudo um: Da escola para a vida. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (org.). **O jogo dentro e fora da escola.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3 a 26.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003. 183 p.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas.** São Paulo: Ática, 2001. 70 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Algo para além de tirar as crianças da rua: a pedagogia do esporte em projetos socioeducativos**. São Paulo: Phorte, 2012. 232 p.

JOAQUIM, Cássia dos Santos. **Leituras do conto para leituras de contos: possibilidade da educação física para 1º e 2º ano do ensino fundamental**. 2011. 89 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Interdisciplinaridades) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Campus Amargosa, Amargosa, 2011.

JOAQUIM, Cássia dos Santos; HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo Cesar. **Ética e filosofia das artes marciais: contos e valores no ensino das lutas**. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto (Portuguese Journal of Sport Sciences), v. 12, p. 116, 2012.

KANO, Jigoro. **Energia mental e física: escritos do fundador do Judô**. São Paulo: Pensamento, 2008. 128 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15 a 48.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, Brinquedos, Brincadeira e a Educação** (Org.). 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 207 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. 144 p.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17 a 25.

MARINHO, I. P. História geral da educação física. São Paulo, SP: Cia Brasil, 1980. 2ª edição. 215 p.

MARTINS, Ida Carneiro. **Histórias infantis**: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, Ida Carneiro; VENÂNCIO, Silvana. Salvando a Rapunzel: o jogo simbólico na escola. In: VENANCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (Org.). **O jogo dentro e fora da escola**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 97-114.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 93 p.

MENDONÇA, Samuel. Filosofia, Saúde e Arte Marcial: a dimensão individual e interna da luta. In: ANTUNES, Marcelo Moreira; IWANAGA, Carla Carvalho (org.). **Aspectos Multidisciplinares das Artes Marciais**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013. 172 p.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**: prosa. 9ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979. 368 p.

MUÑOZ HERRERA, Enrique; DEL CASTILLO, Manuel Guillén; MOLERO BARBERO, María del Sol. ¿Aprendizaje de la Natación o Desarrollo Integral? El Modelo Narrativo Lúdico como nexo de unión. **Revista Especializada en Actividades Acuáticas NSW**: Natación, saltos/sincro, waterpolo, ISSN 1136-0003, N.º. 3, 2007, págs. 13-20

MUÑOZ HERRERA, Enrique; MOLERO BARBERO, María del Sol. **El cuerpo, la expresión y el medio acuático**. Una experiencia integradora. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 2013, n.º 24, 176-183. Disponível em: <http://retos.org/numero_24/176-183.pdf>. Acesso em: 07/07/2016.

MUÑOZ, E., PRIEGO, J. A., GABRIEL, J. & RUBIO, J. **Iniciación a la natación mediante cuentos motores en edades comprendidas entre 3 y 6 años**. Comunicación en el Seminario

Internacional de Natación Infantil. Madrid: Real Federación Española de Natación, 1999.

Disponível em:

<[file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetElCuerpoLaExpresionYElMedioAcuaticoUnaExperiencial-4482769%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/DialnetElCuerpoLaExpresionYElMedioAcuaticoUnaExperiencial-4482769%20(7).pdf)>. Acesso em: 12/08/2016.

PAES, Roberto Rodrigues. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Campinas: Unicamp, 1992. 89 p.

_____. **Educação física escolar**: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. 1996. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE Jr., Dante. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. 161 p.

PAES, Roberto Rodrigues; MONTAGNER, Paulo Cesar; FERREIRA, Henrique Barcellos. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. 175 p.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto**: emergência de uma prática oral. São Paulo: Cortez, 2005. 232 p.

PEREIRA, Maurício Duran. Brincando com a água: a aprendizagem da natação. In: NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (Org.). **Pedagogia dos Esportes**. Campinas: Papirus, 1999. Coleção: Corpo e Motricidade. P. 35-54.

PHILIP, Neil. **Volta ao mundo em 52 histórias**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005. 160 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1990. 370 p.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1998. 226 p.

RADINO, Glória. OLIVEIRA, Maria Lúcia de. Entre príncipes e sapos. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de (Org). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Ed. Unesp, 2009. p. 17 a 44.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009. 264 p.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (orgs.). **Pedagogia do esporte: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados**. São Paulo: Phorte, 2013. 464 p.

ROCHE, C. **Avaliação de impacto dos trabalhos de ONGs: aprendendo a valorizar as mudanças**. São Paulo: Cortez, 2002. 348 p.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. Campinas: Scipione, 1989. 239 p.

SANTANA, Geisa Mara Laguna; FREIRE, João Batista. Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.4 p.249-258, out./dez. 2007.

SASAKI PINHEIRO, Elisa Massae. **Ser ou não ser japonês? A construção da identidade dos brasileiros descendentes de japoneses no contexto das migrações internacionais do Japão contemporâneo**. 2009. 667 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SCAGLIA, Alcides. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista (orgs.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. p. 37 a 70.

_____. O futebol e as brincadeiras de bola: todos semelhantes, todos diferentes. In: VENÂNCIO, Silvana; FREIRE, João Batista. **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b. p. 115 a 138.

_____. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011. 208 p.

SCAGLIA, Alcides José et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/37893>>. Acesso em: 07/10/2016.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli (orgs.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, SC: Editora da UDSC, 2014, p. 45 a 86.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. **Carnaval em branco e negro**: carnaval popular paulistano: 1914-1988. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: EDUSP, 2007. 389 p.

SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. São Paulo: Ática, 1989. 85 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6 ed. São Paulo: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, Adriano de; OSLIN, Judith (2008) **A Player-Centered Approach to Coaching**. In: *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79:6, 24-30, DOI: 10.1080/07303084.2008.10598195

STEVENS, John. **Três mestres do Budô**: Kano (judô), Funakoshi (karatê), Ueshiba (Aikidô). São Paulo: Cultrix, 2007. 143 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. 119 p.

WATSON, Brian N. **Memórias de Jigoro Kano**: o início da história do Judô. São Paulo: Cultrix, 2011. 246 p.

APÊNDICE

APÊNDICE I – Glossário

APÊNDICE II – TCLE Crianças (responsáveis legais)

APÊNDICE III – Termo de Assentimento

APÊNDICE I – GLOSSÁRIO

D

Dojo – espaço destinado à prática e ao treinamento do judô. Também conhecido por “local e iluminação.

I

Ippon – pontuação máxima do judô. Ocorre quando consegue projetar o oponente de forma que ele caia com as costas completas no chão, ou quando consegue realizar uma imobilização pelos segundos determinados, ou mesmo quando consegue ser efetivo em uma chave ou estrangulamento.

J

Jigoro Kano – criador do judô Kodokan ou judô moderno.

Jita Kyoei – Outra máxima de Jigoro Kano que orienta o judoca dentro e fora do Dojo. Uma de suas traduções é “prosperidade e benefício mútuo”.

K

Kata – sequência de golpes pré-determinados para treino das técnicas.

Kata-guruma - Golpe em que o objetivo é colocar o adversário sobre os ombros e derrubá-lo pelo outro lado de costas no chão

Katame-waza – técnicas no solo de imobilização, estrangulamento e chave.

Kimono – forma geral, de se chamar a roupa para a prática do judô e de outras artes marciais. A vestimenta específica do judô é Judogui.

Kodokan – nome da escola fundada por Jigoro Kano onde os alunos, além de receberem orientação nos estudos, também praticavam judô todos os dias e participavam das tarefas de rotina.

N

Nage-waza – técnica de arremesso / projeção.

O

O dichan – avô em japonês.

O soto gari – nome do golpe do judô em que se realiza uma grande rasteira por fora de uma das pernas do oponente.

R

Randori – treino de luta.

S

San – forma carinhosa e com respeito de se chamar alguém.

Seiryoku Zenyo – máxima de Jigoro Kano que orienta o judoca dentro e fora do Dojo. Uma de suas traduções é “máxima eficiência e mínimo esforço”

Sensei – professor.

Shiai – momento da luta em treino ou competindo.

Shiaijo – local para lutar e demonstrar suas habilidades buscando a vitória, que é referido como Shiaijo.

U

Ukemis – quedas e amortecimentos.

APÊNDICE II - TCLE Crianças (responsáveis legais)**JOGOS DE CONTO: POSSIBILIDADE DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM
DA FILOSOFIA DO JUDÔ****Pesquisadora responsável: Cássia dos Santos Joaquim****Orientador: Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner****Número do CAAE: 62795316.4.0000.5404**

Seu filho (a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) de uma pesquisa sobre o ensino do judô através da proposta de Jogos de Conto. Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos dele(a) como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com o responsável legal pela criança e outra com a pesquisadora responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assinar o documento, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de permitir a participação da criança na pesquisa. Se você não quiser permitir a participação da criança ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O judô é uma arte marcial conhecida por sua filosofia e valores, que mesmo tendo sido criado há cerca de 130 anos, ainda estão presentes nas rotinas de aula que, em geral, é promovido de forma tradicional. Para oferecer uma alternativa de ensino mais próxima ao universo infantil, será aplicado a proposta metodológica dos Jogos de Conto que por meio de histórias e brincadeiras procura desenvolver o entendimento das lições do judô de forma significativa.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa é investigar a viabilidade da proposta Jogos de Conto, na apreensão dos conceitos sobre a máxima *Seiryoku Zenyo* (máxima eficiência, mínimo esforço) para crianças e jovens praticantes de judô.

Procedimentos:

Caso aceitem colaborar com o estudo a criança será convidada a participar na Escola XXXX de XXXXXXXXX de 4 aulas de judô, que serão

compostas por um conto, jogos e momentos de discussão e reflexão que chamamos de roda de conversa e entrevista conversa, além da confecção de um painel de “livre-expressão” no qual poderá escrever, desenhar, ou se expressar de outra forma.

Observações:

- A roda de conversa e a entrevista conversa serão gravadas uma única vez, no quarto dia de aula, e terá seu registro através gravador de voz e posteriormente transcritas;
- A gravação do áudio serão armazenadas no formato digital somente até a finalização da pesquisa e posteriormente deletadas permanentemente;
- As entrevistas conversas e rodas de conversa seguirão roteiro pré-estabelecido de perguntas semiestruturadas, podendo sofrer alterações no decorrer da entrevista, não havendo previsão de duração desta parte da pesquisa.

Desconfortos e riscos:

A criança **não** deve participar deste estudo se não se sentir confortável em participar das aulas, conceder uma entrevista ou participar da confecção do painel de “livre-expressão”. É importante ressaltar que **não** há risco previsível direto à saúde física e psicológica dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

Benefícios:

Os benefícios em participar desta pesquisa podem ser 2:

Benefício direto: contribuir para a melhoria das ações de ensino de judô, oferecendo outras propostas de ensino da filosofia da modalidade esportiva;

Benefício indireto: contribuir para o aprofundamento da proposta de ensino Jogos de Conto;

Acompanhamento e assistência:

Durante o desenvolvimento da pesquisa de campo, qual seja a realização das aulas e das entrevistas, a pesquisadora acompanhará os participantes, dando assistência às necessidades relacionadas à pesquisa. Caso, durante a entrevista, a criança sinta algum desconforto físico e necessite de auxílio médico, a participante acionará o serviço de emergência disponível. Após o término da pesquisa de campo, a pesquisadora estará disponível, por meio dos contatos apresentados, para esclarecer qualquer dúvida ou retirar a sua participação bem como apresentar os resultados ao término da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

A criança tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo o nome da criança não será citado. Os dados coletados, áudio das entrevistas, serão descartados após a defesa pública da dissertação. Não serão utilizadas imagens como fontes de informação e publicação de resultados.

Ressarcimento:

Nenhum participante receberá ganhos financeiros com a pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Cássia dos Santos Joaquim e Paulo Cesar Montagner na Faculdade de Educação Física (FEF-UNICAMP): Avenida Érico Veríssimo, 701, CEP:13083-851, Campinas – SP; telefones (19) XXXXXXXX e (19) XXXXXXXXXXXX; e-mail: cassiasj80@yahoo.com.br e cesar.montagner@fef.unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, CEP 13083-887, Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação da criança _____

Nome do(a) responsável legal: _____

Data: ____/____/____

(Assinatura do responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____

APÊNDICE III - Termo de Assentimento

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa JOGOS DE CONTO: POSSIBILIDADE DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA DO JUDÔ, que será realizada pela pesquisadora Cássia dos Santos Joaquim.

A pesquisadora já explicou aos responsáveis sobre a pesquisa e eles autorizaram a sua participação, caso você queira ser voluntário. Além de você, outras crianças da sua turma também participarão desta pesquisa.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Objetivos

Esta pesquisa quer saber o que você entende por *Seiryoku Zenyo* após participar das aulas de Jogos de Conto.

Métodos

Para saber o que você compreende por *Seiryoku Zenyo*, a pesquisadora irá conversar com você e sua turma utilizando algum aparelho gravador de voz. A entrevista será feita na própria Escola XXXX, no horário da aula de judô.

Benefícios

Você não ganhará nada ao aceitar participar da pesquisa.

Riscos

A pesquisadora prevê que não há risco em participar da pesquisa, mas caso você não se sinta bem em dar uma entrevista, pode se recusar a participar.

Caso aconteça algo ou você precise falar com a pesquisadora você pode telefonar para: (19) XXXXXXXXX ou mandar um e-mail para: cassiasj80@yahoo.com.br.

É importante ressaltar que o seu nome e sua voz não serão divulgados, apenas a pesquisadora terá acesso a esses dados. As suas falas serão registradas, mas não serão identificadas. Nesta pesquisa não usaremos imagens de nenhuma das crianças.

Quando a pesquisa terminar, os resultados serão publicados e você e sua família terão acesso ao texto escrito.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Estarei sempre à disposição.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa JOGOS DE CONTO: POSSIBILIDADE DE ENSINO, VIVÊNCIA E APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA DO JUDÔ.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não haverá nenhum problema com isso.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis legais.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Jaguariúna, ____/_____/_____

Assinatura da criança

Assinatura da pesquisadora

ANEXO

ANEXO I – Aceite do Comitê de Ética

ANEXO II – Autorização para Coleta de Dados

ANEXO I - Aceite do Comitê de Ética

The screenshot displays the 'Plataforma Brasil' web interface. At the top, there is a green header with the logo and navigation buttons for 'Público', 'Pesquisador', and 'Alterar Meus Dados'. The user's name 'CASSIA DO' is visible in the top right. Below the header is a dark blue bar with the text 'Cadastros'. The main content area is titled 'DETALHAR PROJETO DE PESQUISA' and contains a section for 'DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA'. This section lists the following information: 'Título da Pesquisa: Jogos de Conto. Possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô', 'Pesquisador Responsável: CASSIA DOS SANTOS JOAQUIM', 'Área Temática:', 'Versão: 1', 'CAAE: 62795316 4 0000.5404', 'Submetido em: 07/12/2016', 'Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física', 'Situação da Versão do Projeto: Aprovado', 'Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável', and 'Patrocinador Principal: Financiamento Próprio'. To the right of this text is a circular stamp that reads 'COORDENADOR' and 'PLATAFORMA BRASIL'. At the bottom right, there is a link for 'Comprovante de Recepção' with a PDF icon and the file name 'PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_623751'.

Plataforma Brasil

Público Pesquisador Alterar Meus Dados

CASSIA DO

Cadastros

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Jogos de Conto. Possibilidade de ensino, vivência e aprendizagem da filosofia do judô
Pesquisador Responsável: CASSIA DOS SANTOS JOAQUIM
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 62795316 4 0000.5404
Submetido em: 07/12/2016
Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

COORDENADOR

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_623751

ANEXO II - Autorização para coleta de dados**Autorização para Coleta de Dados**

Eu, [REDACTED] responsável pela instituição [REDACTED] na Rua [REDACTED] em [REDACTED] SP CEP: [REDACTED] declaro estar ciente dos requisitos da Resolução CNS/MS 466/12 e suas complementares e declaro que tenho conhecimento dos procedimentos/instrumentos aos quais os participantes da presente pesquisa serão submetidos. Assim autorizo a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado "AULA HISTORIADA: POSSIBILIDADE DE ENSINO-VIVÊNCIA-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA DO JUDÔ", sob responsabilidade da pesquisadora **Cassia dos Santos Joaquim** após a aprovação do referido projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa-Unicamp.

[REDACTED]
Assinatura e carimbo

Data: 9 / 11 / 2016. [REDACTED]

[REDACTED]