

JOGOS PRIMÁRIOS
Uma avaliação da abordagem da criação de jogos

ASQUITH, Alan¹
POZZOBON, Maria Elizete²

RESUMO

Este artigo é baseado em uma pesquisa realizada na Inglaterra e nos Estados Unidos. O mesmo, apresenta alguns dos principais problemas encontrados no ensino de jogos na escola de nível fundamental, sugerindo uma nova concepção de ensino para os mesmos, a qual contribuirá para melhorar a prática dos jogos. Inicialmente faz uma abordagem onde sugere que a Educação Física é possivelmente a área mais abandonada do currículo escolar, e que o ensino dos jogos está também abandonado. Os jogos deveriam ser desenvolvidos de acordo com os interesses das crianças, despertando a curiosidade dos alunos e buscando satisfazê-lo por exploração e descoberta. Na maior parte dos casos estudados, isto não aconteceu, as aulas se resumiam a “jogar um jogo” e nada mais. Neste estudo discuti-se um modelo, (Thorpe & Bunker), pedagógico desenvolvido para estudantes de ensino médio e as possibilidades de transferi-lo ao grupo de idade mais jovem. Na revisão da literatura são discutidas idéias e pesquisas recentes. É reconhecido porém que o problema é muito complexo e não há nenhuma solução fácil. O programa de pesquisa realizado por Asquith (1994) é discutido e algumas soluções são oferecidas, mas admitimos que o problema precisa muito mais pesquisa a fim de encontrar um modo para assegurar que o ensino de jogo atinja a respeitabilidade desfrutada por outras áreas do currículo.

Unitermos: jogos, educação física, escola.

ABSTRACT

PRIMARY GAMES
An appraisal of the games making approach

This article is based upon research conducted in England and the U.S.A. and addresses some of the problems encountered in the teaching of games in the elementary school and suggests ways in which practice might be improved. It starts by suggesting that Physical Education is possibly the most neglected area of the taught

¹ Prof. Dr. do PPGCMH/UFMS

² Mestranda do PPGCMH/UFMS

curriculum, and that games teaching is the most neglected of all. In most subjects the interests of the children were fostered, their curiosity aroused and satisfied through exploration and discovery. This, in most cases studied did not happen in the games lesson., which often consisted of merely playing a game. A teaching model, (Thorpe & Bunker), developed for high school students is discussed and the possibilities of this being transferred to the younger age group. In the review of the literature recent ideas and research are discussed. It is however acknowledged that the problem is very complex and there is no easy solution. The research programme of Asquith (1994) is discussed at a very superficial level and some tentative solutions are offered but it is admitted that the problem needs a lot more research in order to find a way to ensure that games teaching attains the respectability enjoyed by other areas of the curriculum.

Uniterms: games, physical education, school.

INTRODUÇÃO

Tendo passado muitos anos ensinando e pesquisando em escolas e universidades na Inglaterra, Estados Unidos da América, França e, agora, Brasil, chegamos à conclusão que a Educação Física é, possivelmente, a área curricular mais carente, sendo o ensino de jogos o mais deficiente. De fato, o ensino de jogos na maioria das escolas primárias visitadas (aproximadamente duzentas), tendia a ser adverso dos princípios de ensino adotados em outras áreas do currículo e, até mesmo, outras áreas da Educação Física.

O que encontramos na maioria das escolas foi que os professores eram muito convencionais em suas abordagens a lições de jogos. Têm havido muitas descrições da estrutura a ser seguida em uma lição de jogos, mas ninguém o fez de forma mais sucinta que Lenel, (Games in the Primary School: 1984), em que declara:

“As lições de jogos devem começar com uma atividade introdutória seguida com uma prática de habilidades, e finalizar em um jogo no qual a nova habilidade ou a anteriormente praticada seja aplicada. O professor necessita de muita autodisciplina em treinar somente as habilidades que apresentou ou praticou na seção intermediária da lição. A menos que essa habilidade esteja totalmente compreendida, e integrada no jogo, desenvolver outras habilidades somente gerará confusão”(pág. 42).

Esta estrutura foi a seguida pela esmagadora maioria dos professores primários que trabalham com crianças na faixa etária dos sete aos onze anos. Contudo, esses professores não seguiram uma estrutura similar em outras áreas do currículo. Em matemática, línguas e ciência, por exemplo, os interesses dos alunos foram estimulados, sua curiosidade atiçada e satisfeita através da exploração e descoberta, e tempo foi alocado para experimentação a fim de auxiliar a compreensão. Entretanto, na vasta maioria das lições de jogos observadas, os princípios educacionais mencionados acima estavam raramente em evidência e as técnicas de instrução envolvidas eram um pouco mais que o professor transmitir aquelas habilidades e técnicas que sentiam necessárias para os alunos participarem de alguma forma da maioria dos jogos. **Na maioria das vezes, esta transmissão tomou a forma de meramente jogar o jogo.**

Isto, por sua vez, levou-nos a pensar sobre a inovação da escola primária.

Pode alguém mudar a abordagem do ensino de modo que as lições de jogos sejam planejadas sob princípios educacionais mais sadios? Muitos anos atrás Thorpe e Bunker desenvolveram um modelo para o ensino de jogos na escola secundária. Este modelo é baseado em considerações e argumentos táticos de que os alunos reconhecerão que os jogos podem ser tanto interessantes e agradáveis quando auxiliados e encorajados a tomar decisões corretas baseados em consciência tática. Esta abordagem ficou conhecida como “**ensinar para compreender**”. Segundo Asquith (1994), *o ensino de jogos através de um programa de criação de jogos*, tornou-se uma abordagem adequada para crianças primárias, estudo desenvolvido em sua tese de doutorado.

O PROBLEMA

Muitos pesquisadores de campo criaram classificações de jogos, mas, novamente, sinto que Hall (Games Teaching 1992) criou a mais simples e ilustrativa classificação. Ele identificou três tipos maiores de jogos: **Invasão, Sobre-a-Rede e Bastão & Bola**. Os conceitos por detrás dos jogos, em cada categoria, são basicamente os mesmos. Por exemplo, em todos os jogos de invasão, os jogadores devem preocupar-se em defender seu território, como ganhar posse e, assim, como serem mais espertos que seu oponente para dar tempo e espaço para usar suas habilidades com eficácia. Segundo Spackman, “*Os alunos podem aprender a identificar e explorar os princípios de ataque e defesa nos jogos de invasão em geral melhor que em um jogo em particular.*” (Teaching Games for Understanding, p.38)

Semelhantemente, em todos os jogos com rede, os jogadores têm que

eleger o melhor lugar para direcionar a bola ou a peteca afim de ganhar ou reter uma vantagem. Aceitando que as habilidades e técnicas são normalmente peculiares a cada jogo em particular, os conceitos por trás de cada categoria são similares. Ensinando jogos através de uma “abordagem de compreensão”, baseado em um programa de criação de jogos, se espera fazer os alunos conscientes destes princípios enquanto jogam seus próprios jogos e, então, aplicar estes conhecimentos a outros jogos do mesmo tipo.

Isto não significa que a maioria dos jogos tradicionais não ocupem lugar na escola primária. Ao contrário, eles são parte do legado nacional dos alunos e, como tal, devem ser oportunizados aos alunos experimentar. Temos a opinião, contudo, de que os professores deveriam preocupar-se com o processo educativo como um todo, com o completo desenvolvimento do aluno, e não meramente com o ensino de habilidades mecânicas que envolvem um jogo em particular. Deve-se ter consciência de que qualquer inovação envolvendo afastamento de abordagens convencionais baseada em criação de jogos novos conceitos, implicará em novos e diferentes problemas. Temos tido por experiência presenciar professores tornarem-se muito impacientes quando as crianças gastam muito tempo e energia escolhendo lados, organizando-se e conduzindo jogos à sua maneira. Muito frequentemente ouvido professores dizerem às suas classes: “Inventem seus próprios jogos.”, e depois reclamarem sobre o processo. As crianças são barulhentas e argumentativas, há sempre uma aparência de desordem, mas elas possuem sua própria cultura em que vivem. Precisamos pensar, também, na socialização que ocorre quando é dada às crianças este tipo de responsabilidade. É comum os professores esquecerem este valioso processo que sempre ocorre em um programa de “criação de jogos”, eles preferem a “eficiência quieta”, que sempre acompanha uma lição de jogos organizada pelo professor.

Para Opie (1984), isto ocorre:

“Possivelmente porque é mais difícil de se descobrir, ignoramos grandemente o complexo criança-a-criança, precariamente percebendo que embora muito cuidado necessitem as crianças, elas são plenamente capazes ocupar-se sob a jurisdição de seu próprio código.” (Prefácio)

Nunca devemos perder vista do precioso processo educativo que os jogos têm a oferecer, mas é mais fácil falar do pôr em prática. Tenho plena ciência de que os professores têm muitas ocasiões em que novas disciplinas são adicionadas e “velhas” disciplinas são fundidas ao currículo — mas achamos muito importante que os jogos também o sejam.

REVISÃO DA LITERATURA

Durante os anos 80 havia considerável interesse demonstrado na abordagem evolucionista do ensino de jogos nas escolas, a abordagem mencionada anteriormente, “**ensinando jogos através do entendimento**”. Muitos artigos foram publicados em vários jornais, freqüentemente em resposta a numerosas solicitações por mais materiais por parte dos que queriam praticar esta abordagem em suas escolas. Portanto, muitas das fontes que citamos são dessa época, pois muitas das publicações posteriores são ou de documentário de estudo do caso, ou da implementação dos princípios discutidos neste artigo.

Primeiramente, nos reportamos ao trabalho desenvolvido por Len Almond (Bulletin of Physical Education 1983) sobre “criação de jogos”. Neste artigo, ele sustenta que nossa preocupação com a maioria dos jogos de equipes tem tolhido quaisquer oportunidades reais das crianças conceberem e desenvolverem seus próprios jogos, perdendo, desta forma, uma enorme oportunidade educacional. No **processo de criação de jogos**, os alunos criariam algo seu, estando envolvidos em seu próprio aprendizado, compartilhando idéias e trabalhariam cooperativamente, e espontaneamente descobririam por que as regras são importantes e a que propósito servem. A certo grau seriam responsáveis por seu próprio currículo. O professor forneceria uma estrutura, por exemplo, o tipo de jogo a ser jogado, o equipamento ou aparato a ser usado, a área do jogo, e assim por diante, mas o real conteúdo, em grande extensão estaria nas mãos das crianças.

“O currículo é o meio através do qual a educação é conduzida nas escolas. Compreende as experiências educacionais ou rumos de estudo providenciados pelos professores” (Richards, 1985)

Esta definição do currículo, por Richards, em nossa concepção, vem a representar com o que os professores deveriam preocupar-se ao planejar as lições de jogos. Se, como segue dizendo Richards, o currículo consiste de elementos considerados valiosos e selecionados como significantes pela cultura de uma sociedade, então preocupações recentes demonstradas sobre o currículo dos jogos tornam-se plenamente justificadas. Admite-se que em uma sociedade pluralística haverão desacordos sobre o que é ou não valioso, o que deveria ser ensinado e o que deveria ser omitido, e a quem deveriam estes elementos ser ensinados. Consequentemente, não pode haver nenhum currículo geralmente aceito para crianças das escolas primárias, nem uma maneira padronizada de estruturar, sequenciar e apresentar currículo, pois qualquer tentativa a respeito levantaria argumentos a respeito de valores. Seja como for, a discussão a respeito de currículo é centro de atenções no momento e finalmente o currículo de jogos parece ter entrado em cena, embora tardiamente.

Muitos anos atrás, o governo britânico publicou um documento que iniciava com a seguinte declaração:

*O Currículo Escolar está no coração da educação
(O Currículo Escolar)*

Que por sua vez complementava um relatório anterior, que declarava:

*No coração do processo educacional está a criança
(Relatório Plowden)*

Seria possível que após todos estes anos de prestação de serviço para o conceito e conteúdo do currículo, estão sendo feitos esforços reais quanto à análise e avaliação das práticas presentes? A pesquisa de Bennett (1984), constatou que há enorme lacuna entre ideologia e prática na educação primária, pois seu relato conta uma história interessante sobre o que ele acredita que está acontecendo em nossas escolas, pois em toda a parte as crianças recebem padrões semelhantes de demanda de tarefas, apesar de os professores terem expressado comprometimento com a individualização do ensino. Quantos professores fazem qualquer avaliação real da habilidade de jogar jogos de seus alunos, e ensinam de acordo com suas necessidades individuais? Com que frequência o futebol, basquetebol e voleibol, são o esteio do programa de jogos da escola? Presentemente parece que, no ensino de jogos, o professor tende a instruir o aluno sobre o que exatamente deve ser feito. Aos alunos, na totalidade, são ensinadas habilidades e técnicas específicas confinadas a poucos jogos inventados pelos adultos, desta forma eles tornam-se padronizados em um número restrito de técnicas altamente especializadas.

Na abordagem da criação de jogos, são apresentadas oportunidades para experimentação sistemática e solução de problemas em conexão com atividades de jogos e tipos de jogos. Em um currículo assim baseado, há uma mudança na relação de força entre professor e aluno, sendo mais adequada esta relação pedagógica. Mais adiante, quando o conteúdo torna-se e mais aberto à negociação, há uma mudança da superfície para o interior da estrutura do conhecimento. Portanto, com os alunos entre nove e onze anos, pode ser dada grande ênfase às características cognitivas do jogar jogos. Isto habilitaria os alunos desde o início a praticar os princípios da geração de conhecimento. Isto significaria um afastamento da **didática - aprendizado recepção** tão freqüentemente vista e experimentada em direção à **auto-regulamentação** ou **aprendizado de grupo**.

A COMPLEXIDADE DO PROBLEMA

Muitos pesquisadores têm tentado identificar o que deveria ser conquistado por um aluno em uma certa idade, e alguns têm mesmo tentado identificar os níveis de conquista no fim do estágio primário do aprendizado. Eles tem argumentado que estes níveis de conquista deveriam elevar-se pelo interesse espontâneo do aluno e não ser impostos a eles com o objetivo de firmar alicerces. É de pleno conhecimento que estudantes primários trabalharão juntos de maneira feliz e auxiliar-se-ão mutuamente a partir, aproximadamente, dos sete anos, mas cooperação, na forma de 'trabalho de equipe', está completamente fora de seu alcance conhecimento.

A colaboração dentro de uma equipe normalmente significa seis indivíduos ao invés de uma equipe de seis, pois o papel esperado deles não é de completo conhecimento. Portanto, se os interesses espontâneos da criança devem ser considerados, então, atividades pessoais ou individuais podem ser o alicerce para futuros programas de jogos.

De maneira geral, usando métodos "descoberta", os alunos vêem sozinhos os padrões presentes. A descoberta das razões para tais padrões vem muito mais tarde. Muito do trabalho curricular seria feito sob regras gerais, tais como: **observação, experimentação, descoberta e prática, ligado a tempo para a prática de habilidades básicas**. Entretanto, os professores devem evitar a armadilha existente entre, por um lado o aprendizado descoberta, que pode rapidamente tornar-se uma extensão do jogar, e por outro lado, lições de jogos baseadas em habilidades muito estilizadas.

Para alguém criar jogos próprios, está o esquema e a estrutura do jogo, que é tão importante. O ambiente de jogo, com um todo, deve propiciar a oportunidade de tomada de decisão e escolha entre alternativas, pois o jogo depende do poder criativo dos alunos, possivelmente sob poucas diretrizes. Isto envolve interação verbal no compartilhamento e refinamento de idéias, e em cooperação e trabalho conjunto.

A fim de avaliar o grau de sucesso de qualquer programa, o professor deve **observar** os alunos, **escutar** suas discussões, **perguntar**, tudo da maneira menos formal e obstrutiva possível. Questionar para averiguar seu nível de entendimento de como o jogo está sendo jogado, o nível de envolvimento de todos, além do nível de cooperação, auxílio e compartilhamento. Estão sendo compreensivos com os outros e, mais importante, estão se **divertindo**? Em caso negativo, por quê não, e o problema é do tipo em que o professor seria capaz de ajudar a achar a solução? O nível de desafio é suficiente para manter o jogo excitante ou é baixo demais a ponto de tornar-se chato?

Há um ditado na Inglaterra "que não importa quão bom alguém é em construir estradas, é mais importante que elas estejam indo para os lugares certos". Isto pode ser parafraseado em "não interessa quão boa é a teoria se o produto final

não seja educação verdadeira". Neste artigo, está sendo feita uma tentativa para ver se a direção geral para a verdadeira educação pode ser aperfeiçoada de modo que a maioria das crianças cheguem a alguma forma de entendimento.

CONCLUSÕES

Em nossas pesquisas sobre o problema, inicialmente achamos os alunos honestamente áridos de novas idéias quando envolvidos na situação de criação de jogos. Os alunos não pareciam mostrar um entendimento mais profundo dos princípios inerentes dos jogos, tais como: criar ou negar espaço, e parecia faltar um certo grau de criatividade e inventividade, contudo, não há dúvidas em nossa mente de que eles estavam mais ativamente engajados nas suas lições de jogos. Não é este um resultado mais desejável? Ao abandonar, na preparação de nossas lições, detalhes como materiais, atividades, ensino, pontuação, organização, técnica e método, e concentrando sobre objetivos da lição e avaliação, foi dado ênfase sobre o aluno e seu aprendizado, e nisto o aluno desempenhou o maior papel.

Qualquer professor com um conhecimento sadio das disciplinas básicas da educação, deveria ser capaz de aumentar o progresso de seus alunos a fins ampla e previamente determinados. Ele deve ser capaz de analisar uma situação, selecionar metas e objetivos apropriados, conceber oportunidades de aprendizado relacionadas e avaliar o progresso de seus alunos. O programa de ensino inovativo (Asquith, 1994), foi uma tentativa no aprendizado individualizado, tendo como meta pôr a criança no centro do processo educacional. Segundo o autor, sua ambição foi conceber oportunidades de aprendizado, que, esperançosamente, maximizaria o aprendizado de todos os alunos envolvidos. A criação de jogos realmente providenciou muita ação e envolvimento pessoal, e realmente permitiu que decisões fossem tomadas pelos alunos, muito diálogo interpessoal e numerosas oportunidades de organizar espaço, tempo e atividade.

Descobrimos, entretanto, que a criação de jogos não é uma abordagem fácil do ensino de jogos na escola primária. Tornando-se para nós muito claro que levar-se-á muito tempo discutindo estratégias e métodos, conteúdo e respostas, e geralmente debatendo-se com os muitos problemas apresentados em qualquer tentativa de pôr mais da responsabilidade do aprendizado nas mãos dos alunos. Não é de forma alguma a abordagem usada neste artigo prescritiva. As implicações de desenvolvimento identificadas e discutidas devem ser cuidadosamente interpretadas, pois as experiências individuais variarão bem como as situações nas quais são usadas. Para finalizar, gostaríamos de sugerir padrões gerais de atividade.

O desenvolvimento da habilidade dos alunos em áreas básicas, como: pegar, jogar, bater, coletar, etc., não pareceram ter sofrido com o ensino *non-skill*,

ênfatisado no programa de ensino inovativo. Embora ao ensino de habilidade não tenha sido dada a proeminência na inovação que recebe em uma lição de jogos mais tradicional, habilidades ainda foram ensinadas. Quando os alunos estavam inventando um jogo além do nível de habilidade do grupo, então foi necessária intervenção, e técnicas básicas de habilidades específicas foram ensinadas. Às vezes, a classe toda trabalhava por um tempo em alguns aspectos de uma habilidade ou técnica, sempre que pensávamos que os alunos se beneficiariam ao máximo. Mas o elemento habilidade veio mais de uma necessidade observada de que uma super imposição. Habilidades foram ensinadas porque o progresso não seria obtido sem elas, os jogos não poderiam ser desenvolvidos e, conseqüentemente, tais habilidades foram necessárias para o desenvolvimento do aluno e sua educação para jogos. Pode ser, portanto, que ensinando jogos através da sua criação, os alunos possam apreciar seu esporte sem ser grandes técnicos em habilidades específicas. Pareceria haver uma pequena contradição entre dizer “esporte para todos” e uma abordagem de criação de jogos.

Pode bem ser que o principal valor para a educação primária, desde que inclua jogos, onde esta abordagem mantenha as mentes dos alunos abertas e ativas, até que eles estejam física e mentalmente prontos para uma abordagem mais sistemática. Finalmente, um aumento na participação com mais criatividade e atividade espontânea poderia bem fazer com que mais criança e jovens vissem os benefícios que podem advir do jogo de jogos. Em análise final, entretanto: “Os professores não podem ser inteiramente responsáveis por o que os alunos aprendem **ou** o que não conseguem aprender. Não existe responsabilização para o fato de que algumas crianças podem optar por **não aprender** ou **não nos contar** o que aprenderam.” (Simmons p. 136)

O que podemos fazer como professores é estimular o interesse e a curiosidade de nossos alunos, melhorar nossa prática e compreensão do ensino e desafiar pensamentos tradicionais sobre o ensino de jogos. Então poderíamos começar o longo processo de mudança para novas prática e entendimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMOND, Len. “Games Making” . **BULLETIN OF PHYSICAL EDUCATION**. vol. 19, nº 01, Sprint, 1983.

ASQUITH, Alan. **GAMES TEACHING IN THE ELEMENTARY SCHOOL A PARTICIPANT OBSERVATION STRUDY OF AN INNOVATORY TEACHING PROGRAM**. EUA, Lousiana: University of South Western

KINESIS, Santa Maria, n.21, 1999.

Lousiana, 1994. Tese de Doutorado.

BENNETT, N. (et al). **THE QUALITY OF PUPIL LEARNING EXPERIENCES.** London, Erlbaum.1984.

BERNSTEIN, Bernard. **Distribution of Power and Control.** Oxford, Oxford University Press, 1986.

HALL, David. **Games Teaching** Education 3-13 Vol.10, No.2, Autumn 1992.

LENEL, Robert. **Games In The Primary School** 2nd Edition, London Hodder and Stroughton. 1984.

OPIE, Iona. **CHILDREN'S GAMES IN STREET AND PLAYGROUND.** Oxford, Oxford University Press, 1984.

PLOWDEN, Lord. **BRITISH EDUCATIONAL REPORTS: SCHOOL CURRICULUM.** London,1994.

RICHARDS, Colin. **THE STUDY OF PRIMARY EDUCATION-A SOURCE BOOK.** London: The Falmer Press, Vol.2. 1985.

SIMMONS, **ISSUES IN EDUCATIONAL RESEARCH**, Editor, BURGESS, Richard London, The Falmer Press, 1985.

SPACKMAN, Lynne. **Teaching Games For Understanding.** Curriculum Development Centre, Cheltenham, 1983.

THORPE, Rod and BUNKER David. **LANDMARKS ON OUR WAY TO TEACHING FOR UNDERSTANDING.** London , City Publisher, 1986.

KINESIS, Santa Maria, n.21, 1999.