

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FELIPE MENEZES FAGUNDES

**O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A
PRAXIOLOGIA MOTRIZ: SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO PARA
COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL**

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

2019

Felipe Menezes Fagundes

**O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A PRAXIOLOGIA
MOTRIZ: SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LÓGICA
INTERNA DO VOLEIBOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau em **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

**Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
2019**

Fagundes, Felipe Menezes

O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ: SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL / Felipe

Menezes Fagundes.- 2019.

135 p.; 30 cm

Orientador: João Francisco Magno Ribas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2019

1. Teaching Games for Understanding 2. Praxiologia Motriz 3. Voleibol 4. Esporte
5. Ensino-aprendizagem I. Ribas, João Francisco Magno II. Título.

Felipe Menezes Fagundes

**O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A
PRAXIOLOGIA MOTRIZ: SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO PARA
COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física – Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau em **Mestre em Educação Física**.

Aprovado em 23 de julho de 2019

João Francisco Magno Ribas, Dr^o (UFSM)
(presidente/orientador)

Larissa Rafaela Galatti, Dr^a (UNICAMP)

Michel Milistetd, Dr^o (UFSC)

Santa Maria, RS

2019

DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa a minha mãe, minha avó e meu pai, as pessoas que mais amo em minha vida e que me ensinaram, por bons exemplos, o que é ser humano.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho leva meu nome, mas, sem dúvida, não o fiz sozinho. Tive muito suporte de pessoas que me ajudaram a aliviar os momentos de tensão e de desânimo, o que foi substancial para me impulsionar para concluir essa pesquisa. Já me desculpo, antecipadamente, se pecar em esquecer alguém, mas todos tem ideia de sua parcela de contribuição nesse processo. Meus mais sinceros e profundos agradecimentos:

- a minha família, em especial minha mãe, minha avó e meu pai. Só cheguei até aqui porque tive o amor e o apoio incondicional de vocês. Agradeço a compreensão nos momentos em que tive que me dedicar mais a universidade do que a vocês. No entanto, sei o quanto orgulhosos vocês ficam com minhas conquistas, que, na verdade, são nossas conquistas. Muito obrigado por serem meu refúgio de aconchego e carinho e por me fazerem prioridade na vida de vocês. Minha existência é fruto do amor e dedicação de vocês, eu lhes amo, eu lhes sou!

- à Universidade Federal de Santa Maria, uma instituição federal pública, gratuita e de qualidade que me proporcionou excelentes condições para desenvolver minha formação, desde a graduação até o mestrado. É uma honra ter o nome dessa instituição gravado no meu currículo e na minha história.

- ao Grupo de Estudos Praxiológicos – GEP Brasil, por tudo o que esse grupo representa na minha vida. Devo grande parte da minha formação humana e profissional a esse grupo. Além de toda bagagem científica que construí ao conviver diariamente nesse espaço, compartilhei muitos momentos alegres na sala 2047 do Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. Também não posso deixar de agradecer aos amigos que fiz nesse grupo, desde os mais antigos, que trilharam o caminho que ajudo a construir hoje, aos maios novos, que vejo tendo um futuro brilhante pela frente.

- ao meu grande e estimado amigo, o professor João Francisco Magno Ribas, que tive a sorte de ter como orientador em minha vida acadêmica. A gramática (como gostas tanto de usar como metáfora) ainda é incompleta de adjetivos para descrevê-lo. Só tenho a agradecer a tudo que o senhor me proporcionou, por acreditar no meu trabalho e por me ensinar tudo o que sei sobre pesquisa. Nesses cinco anos que lhe conheço e trabalho diretamente com o senhor, nunca o vi ser rude ou autoritário, és o legítimo mestre que ensina pelo exemplo, cativa pela cordialidade e preza pela coletividade. Sou muito grato e abençoado por tê-lo como meu “pai acadêmico”, que trata seus orientandos com o mesmo carinho irrestrito que tem com seus filhos. Terei sempre um imenso respeito e admiração pelo profissional e, especialmente, pelo ser humano excepcional que és. Corroborando o que o senhor mesmo diz sobre mim, se sou uma “obra”, sem dúvida, o senhor é parte fundamental do *et al.*

- aos ilustríssimos professores Larissa Rafaela Galatti, Michel Milistetd e Antonio Guilherme Schmitz Filho, componentes da banca avaliadora, que trouxeram contribuições pontuais e de extrema relevância para o amadurecimento dessa dissertação desde a qualificação. Não foi aleatória, tampouco acidental, a escolha de vocês para comporem essa banca. A competência e o conhecimento de vocês, com relação ao ensino dos esportes, é inspirador. Sorte a minha poder dialogar sobre o meu trabalho com as referências acadêmicas da área. Gratidão a vocês!

- aos meus amigos, tanto aos que fiz na Universidade, quanto aos da época da escola, no Voleibol, enfim, que sempre entenderam as minhas ausências por conta da dissertação, mas que em momento algum me julgaram, sempre me receberam com alto astral e sorriso no rosto. Vocês foram os responsáveis por me ajudar a deixar de lado a dissertação e lembrar que “há vida depois do arco da UFSM”. Pela vasta lista de amigos que tenho, não me atrevo a citar nomes, pois com certeza acabarei esquecendo de pessoas que foram fundamentais. Assim, meu sincero muito obrigado a cada um de vocês!

- em especial, não poderia deixar de citar o nome de uma amiga, ou melhor, a “*migles*” e colega de GEP Natiele Follmann, que honrou as palavras companheirismo e amizade, que se provou ser a parceira de todos os momentos, os bons e os ruins, e compartilhou comigo todo esse período de mestrado. Tu não tens ideia do quanto me ajudou a ser um melhor pesquisador e um melhor ser humano, seja com as brincadeiras sadias (nem tanto) ou com as discussões de mais alto nível (sim, tu és mais que capaz! Preciso escrever nos agradecimentos da tese também para tu acreditar?). Cara, eu tenho que admitir, tu é a Natincrível mesmo!

- aos professores que participaram de toda minha formação, desde a educação básica até o ensino superior e a pós-graduação, por contribuírem diretamente na minha formação profissional e pessoal.

- a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo fomento para realização dessa dissertação.

O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são.

Aristóteles

Várias de nossas certezas, como os tapetes, têm que ser sacudidas vez ou outra.

Mario Sérgio Cortella

Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino.

Leonardo da Vinci

RESUMO

O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ: SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL

AUTOR: Felipe Menezes Fagundes

ORIENTADOR: Dr. João Francisco Magno Ribas

O debate teórico sobre a finalidade da Educação Física trouxe avanços consideráveis para a área, principalmente no que se refere aos elementos pedagógicos e às abordagens de ensino. Não obstante, a discussão teórica sobre métodos de ensino não se apresenta de forma densa na materialização dessas concepções em práticas pedagógicas. No que se refere aos métodos de ensino esportivo, o Teaching Games for Understanding (TGfU) tem destaque por ser uma das sistematizações pioneiras na proposição de alternativas ao ensino tradicional, indicando o ensino para compreensão do jogo. No que tange a compreensão da lógica interna, a Praxiologia Motriz se mostra como uma teoria que apresenta ferramentas para realizar um mapeamento dessas características da dinamicidade de qualquer prática motriz. Tendo em vista essa dinamicidade, o Voleibol é um esporte coletivo que denota essa característica, demandando tomadas de decisão velozes e específicas em cada situação do jogo. Com esse cenário, essa dissertação objetiva sistematizar os elementos evidenciados pela Praxiologia Motriz sobre o Voleibol para seu processo de ensino-aprendizagem a partir do método Teaching Games for Understanding. Por meio de uma pesquisa teórica, evidenciou-se as características originais e as remodelações do modelo TGfU, bem como apresentou-se as principais ferramentas da Praxiologia Motriz como elementos para análise da lógica interna dos jogos e esportes e delineou-se o trato pedagógico da produção científica sobre o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol, elencando os elementos de sua lógica interna. Além disso, realizou-se uma pesquisa de Estado da Arte sobre a produção em língua portuguesa do modelo TGfU, que encontrou nove artigos, dos quais, a grande maioria, apresenta metodologia teórica e com poucas propostas de articulação com outras teorias ou remodelação metodológica e didática do TGfU. Com base no que foi evidenciado na literatura, propôs-se a articulação dos conhecimentos da Praxiologia Motriz com a estrutura metodológica do TGfU, pensando o ensino dos esportes para a compreensão da lógica interna. Considerando os elementos sujeito e ambiente, sistematizaram-se ferramentas para elaboração de estruturas didáticas a partir da lógica interna e das Condicionantes de Pressão, que foram os conhecimentos base para a construção da proposição de ensino do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz e do TGfU desenvolvidas nesse estudo. Apresentaram-se exemplos de elaboração de estruturas didáticas a partir de cada possibilidade de intersecção entre a lógica interna e as Condicionantes de Pressão para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol. Por fim, estruturaram-se critérios avaliativos para o ensino do Voleibol, a partir da Analítica-Existencial do Movimento e dos papéis dos jogadores. Esse debate indicou a possibilidade do desenvolvimento de uma nova proposta metodológica, voltada ao ensino para compreensão da lógica interna dos jogos e esportes.

Palavras-chave: Teaching Games for Understanding. Praxiologia Motriz. Voleibol. Esporte. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

THE MODEL TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING AND MOTOR PRAXIOLOGY: TEACHING'S SYSTEMATIZATION FOR VOLLEYBALL'S INTERNAL LOGIC COMPREHENSION

AUTHOR: Felipe Menezes Fagundes

ADVISOR: Prof^o Dr^o João Francisco Magno Ribas

The theoretical debate on the purpose of Physical Education has brought considerable advances to the area, especially in regard to pedagogical elements and approaches to teaching. Nevertheless, the theoretical discussion about teaching methods does not appear dense in the materialization of these conceptions in pedagogical practices. Teaching Games for Understanding (TGfU) is one of the pioneering systematisations in proposing alternatives to traditional teaching, indicating teaching to understand the game. As far as the understanding of internal logic is concerned, Motor Praxiology shows itself as a range of knowledge that presents tools to perform a mapping of these characteristics of the dynamics of any motor practice. In view of this dynamism, Volleyball is a collective sport that denotes this characteristic, demanding fast and specific decision making in each situation of the game. With this scenario, this dissertation aims to systematize the elements evidenced by the Motor Praxiology on Volleyball for its teaching-learning process from the Teaching Games for Understanding method. Through a theoretical research, the original characteristics and the remodeling of the TGfU model were evidenced, as well as the main tools of the Motor Praxiology as elements for the analysis of the internal logic of the games and sports and the pedagogical treatment of the scientific production on the teaching-learning process of Volleyball, listing the elements of its internal logic. In addition, a State of the Art survey was conducted on the production in Portuguese of the TGfU model, which found nine articles, most of which present theoretical methodology and few proposals for articulation with other theories or methodological and the TGfU. Based on what was evidenced in the literature, it was proposed the articulation of the knowledge of the Motor Praxiology with the methodological structure of the TGfU, thinking the teaching of sports to the understanding of the internal logic. Considering the subject and environment elements, tools for the elaboration of didactic structures were systematized based on the internal logic and the Pressure Conditioners, which were the basic knowledge for the construction of the teaching proposal of Volleyball based on the Motor Praxology and the TGfU developed in this study. There were examples of elaboration of didactic structures from each possibility of intersection between the internal logic and the Pressure Conditioners for the teaching-learning process of Volleyball. Finally, evaluation criteria were established for the teaching of Volleyball, from the Analytical-Existential Movement and the players' roles. This debate indicated the possibility of developing a new teaching methodological proposal to understand the internal logic of games and sports.

Keywords: Teaching Games for Understanding. Motor Praxiology. Volleyball. Sport. Teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Caminhos metodológicos adotados na pesquisa.....	21
FIGURA 2 - Evolução histórica do modelo TGfU.....	25
FIGURA 3 - Primeira Estruturação do Teaching Games For Understanding.....	34
FIGURA 4 - Contribuições ao modelo Teaching Games for Understanding.....	35
FIGURA 5 - Número de Publicações de Artigos sobre TGfU por Ano.....	40
FIGURA 6 - Periódicos e Qualis CAPES das Publicações sobre TGfU.....	41
FIGURA 7 - Linha do Tempo da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo TGfU.....	48
FIGURA 8 - Sistema de Classificação CAI.....	54
FIGURA 9 - As interações motrizes nos momentos do jogo de Voleibol.....	67
FIGURA 10 - Rede de Troca de Papeis e Subpapeis do Voleibol.....	69
FIGURA 11 - Ferramentas didáticas para mediação dos elementos do processo de ensino-aprendizagem do TGfU a partir da Praxiologia Motriz e das Condicionantes de Pressão.....	80
FIGURA 12 - Versão Simplificada do modelo TGfU e dos conhecimentos da Praxiologia Motriz aliados ao Ensino para a Compreensão da Lógica Interna.....	85
FIGURA 13 - Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Espaço do Jogo.....	89
FIGURA 14 - Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Material do Jogo.....	91
FIGURA 15 - Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Jogadores do Jogo.....	92
FIGURA 16 - Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Espaço do Jogo.....	94
FIGURA 17 - Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Material do Jogo.....	96
FIGURA 18 - Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Jogadores do Jogo.....	98
FIGURA 19 - Estrutura didática referente à Sequência da Ação e Espaço do Jogo.....	99
FIGURA 20 - Estrutura didática referente à Sequência da Ação e Material do Jogo.....	101
FIGURA 21 - Estrutura didática referente à Sequência da Ação e Jogadores do Jogo.....	102
FIGURA 22 - Estrutura didática referente à Organização da Ação e Espaço do Jogo.....	104
FIGURA 23 - Estrutura didática referente à Organização da Ação e Material do Jogo.....	105
FIGURA 24 - Estrutura didática referente à Organização da Ação e Jogadores do Jogo....	107
FIGURA 25 - Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Espaço do Jogo.....	108
FIGURA 26 - Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Material do Jogo.....	110
FIGURA 27 - Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Jogadores do Jogo..	111
FIGURA 28 - Estrutura didática referente à Carga da Ação e Espaço do Jogo.....	113
FIGURA 29 - Estrutura didática referente à Carga da Ação e Material do Jogo.....	114
FIGURA 30 - Estrutura didática referente à Carga da Ação e Jogadores do Jogo.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese conceitual dos Princípios Pedagógicos do TGfU.....	33
Quadro 2 - Caracterização das Fases e Interfases do TGfU.....	36
Quadro 3 - Objetivos, metodologias e sujeitos dos artigos sobre TGfU.....	42
Quadro 4 - Síntese dos Conceitos da Praxiologia Motriz.....	60
Quadro 5 - Síntese dos Universais Ludomotores.....	61
Quadro 6 - Articulações das fases/interfases e dos Princípios Pedagógicos do TGfU com os conhecimentos da Praxiologia Motriz.....	74
Quadro 7 - Condicionantes de pressão da motricidade nos esportes.....	79
Quadro 8 - Guia Didático para Adaptação do Ambiente e das Ações dos Sujeitos a partir da Praxiologia Motriz e das Condicionantes de Pressão.....	82
Quadro 9 - Exemplo de Identificação e Seleção das Principais Características da Lógica Interna do Voleibol a Partir do Guia Didático.....	83
Quadro 10 - Critérios avaliativos para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz e da Analítica-Existencial do Movimento.....	121

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	16
2 OBJETIVOS	18
2.1 OBJETIVO GERAL	18
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 METODOLOGIA	19
4 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING	23
4.1 A HISTÓRIA E AS CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING	23
4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING	29
4.3 FASES DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	33
4.4 ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO EM PORTUGUÊS SOBRE O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING	38
5 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: CONSTITUINDO UMA LINGUAGEM DO JOGO E DO ESPORTE	50
6 VOLEIBOL: UM OLHAR A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ	63
6.1 ANÁLISE PRAXIOLÓGICA DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL	66
7 O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ: UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DOS ESPORTES	72
7.1 NOVAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING COM A PRAXIOLOGIA MOTRIZ	75
8 PROPOSTA DE ENSINO DO VOLEIBOL NO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ	87
8.1 CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DA ANALÍTICA-EXISTENCIAL DO MOVIMENTO	118
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

O ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (JEC)¹ é uma temática que vem ganhando foco nos debates acadêmicos em torno da Educação Física (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2013). Essa discussão tem sido subsidiada pela Pedagogia do Esporte, sistematização de conhecimento desenvolvida no sentido de encontrar soluções às problemáticas do ensino dos esportes (GALATTI et al., 2008). A Pedagogia do Esporte tem como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem dos esportes, desde sua intervenção, organização didática, sistematização e desenvolvimento, até os seus mecanismos de avaliação (GALATTI et al., 2014; LEONARDI, GALATTI, PAES, 2006).

Essas novas proposições da Pedagogia do Esporte ao processo de ensino-aprendizagem estão ancoradas nas correntes epistemológicas e no seu movimento dentro da Ciência como um todo. Galatti et al. (2014) apontam que a ruptura paradigmática de compreensão científica, que evidenciou novas formas de análise dos fenômenos, interferiu também na Pedagogia do Esporte que, mesmo tendo sua produção científica desenvolvida sobre o alicerce da Ciência Tradicional, começou a ressignificar o processo de ensino-aprendizagem dos JEC a partir da compreensão da Ciência Contemporânea.

Não obstante, materializar essa nova roupagem atrelada ao processo de ensino-aprendizagem dos esportes não é tarefa tão simples de ser concretizada. Rizzo et al. (2016) apontam que a área da Educação Física teve dificuldade em realizar a transposição dessas novas concepções de ensino em processos de ensino-aprendizagem propriamente ditos, constatando que ainda se desenvolve o esporte sobre essa mesma perspectiva tradicional.

Entende-se que, entre as décadas de 1980 e 1990, mesmo com o forte movimento de ressignificação da Educação Física, que se pautou prioritariamente em debates teórico-epistemológicos referentes às concepções e finalidades da área, houve um distanciamento no debate sobre métodos de ensino, o que inviabilizou a materialização de propostas metodológicas que dessem conta desses novos aspectos, como apontam Oliveira (2001), Moura e Soares (2015), Caparroz e Bracht (2007) e Carlan, Domingues e Kunz (2009). A partir disso, não se pode desconsiderar a relevância do método de ensino como elemento catalisador do processo de ensino-aprendizagem, como instrumento responsável por dar forma às concepções de ensino em práticas pedagógicas consistentes. A palavra método origina-se do vocábulo grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim” (TENROLLER;

¹ Por questões de organização textual e para evitar repetição terminológica, essa dissertação adotou os termos *Jogos Esportivos Coletivos* e *Esportes Coletivos* como sinônimos.

MERINO, 2006). Shigunov e Shigunov (2001) e Lacanallo et al. (2007) entendem que o método é um caminho pré-definido para atingir um resultado, um objetivo que se estabelece na própria ação pedagógica.

No que tange à Educação Física, os métodos de ensino esportivo classificam-se a partir do enfoque didático-metodológico adotado com relação ao processo de ensino-aprendizagem. As duas tradicionais vertentes dos métodos de ensino dos esportes coletivos são o eixo analítico-sintético e o eixo global funcional, os quais priorizam, respectivamente, a técnica e o jogo formal. Já Garganta (1998) sistematiza os métodos de ensino esportivo em três grupos, os quais podem centrar-se: na Técnica, em Jogos Formais ou em Jogos Condicionados. O autor já aponta para uma perspectiva renovada de compreensão do processo de ensino-aprendizagem, bem como já vem propondo as discussões sobre Pedagogia do Esporte, considerando a possibilidade de entender o esporte como um sistema complexo, dinâmico e adaptável, a partir das teorias ecológico-sistêmica e da complexidade, como afirmam Scaglia, Reverdito e Galatti (2013).

Atualmente, o ensino por meio de jogos vem se difundindo com aceitação considerável, principalmente a partir da compreensão da necessidade de se tematizar o esporte coletivo a partir de seus aspectos táticos (GRAÇA; MESQUITA, 2007). A consolidação dessa tendência teórico-metodológica está vinculada a insuficiência do tecnicismo como método de ensino esportivo, já constatada na área (COUTINHO; SILVA, 2009). Inúmeras são as críticas realizadas quanto ao essa abordagem, das quais se salienta: o insucesso na realização das “inflexíveis” ações do jogo; alunos tecnicamente “habilidosos”, mas com baixa capacidade de tomada de decisão; a falta de criticidade quanto ao esporte e seus princípios inerentes; a baixa autonomia dos alunos; reducionismo quanto à compreensão da especificidade da Educação Física como área de conhecimento (BUNKER; THORPE, 1982; HOPPER, 2002; HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002).

Foi com o intuito de superar essa lógica de ensino dos esportes coletivos focada exclusivamente na técnica que Bunker e Thorpe, em 1982, propuseram o modelo Teaching Games for Understanding, mais conhecido como TGfU. Esse método propõe que a técnica, ou seja, as ações de jogo sejam desenvolvidas a partir de sua demanda tática. Como sua nomenclatura já sugere (do inglês: Ensinando Jogos para Compreensão), essa proposta metodológica objetiva o desenvolvimento da compreensão do aluno em relação à dinâmica do jogo, entendendo-o como um sistema dinâmico e complexo.

Para Bunker e Thorpe (1986, p. 7) “[...] os métodos tradicionais tendem a se concentrar em respostas motoras específicas (técnicas) e não levam em conta a natureza

contextual dos jogos”. E ainda complementam que “[...] com a ênfase nas considerações táticas do jogo, as crianças reconhecerão que ele pode ser interessante, o que as incentivará a tomar decisões corretas, baseado na consciência tática” (BUNKER; THORPE, 1986, p. 7). Segundo Costa et al. (2010, p. 3) o TGfU “coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo”.

Todavia, em sua estrutura didático-metodológica, o TGfU não apresenta subsídios teóricos suficientes para demarcar conhecimentos sistematizados que expliquem essa dinâmica de funcionamento e apontem quais elementos são relevantes dessa lógica organizacional dos esportes. A partir disso, fica latente a necessidade de adoção de ferramentas para a análise dessa lógica de funcionamento, no sentido de orientar o processo de ensino-aprendizagem voltado à compreensão dessa dinâmica intrínseca, a qual precisa ser entendida em profundidade para ser coerentemente abordada, sistematizada e desenvolvida.

Com esse pressuposto, a Praxiologia Motriz se apresenta como uma área de conhecimento científico da Educação Física que infere elementos substanciais para a compreensão da lógica interna de qualquer prática motriz (PARLEBAS, 2001). Desenvolvida pelo professor francês Pierre Parlebas, a Praxiologia Motriz visa estudar essa dinâmica de funcionamento das práticas motrizes, a partir de critérios cientificamente construídos, alicerçados prioritariamente pela Matemática, pela Sociologia, pela Semiótica e pela Linguística (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

É nesse sentido que a Praxiologia Motriz possibilita a compreensão das características mais abrangentes as mais específicas da lógica interna dos jogos e esportes. O conhecimento praxiológico dá o subsídio teórico aos processos de emissão e interpretação de mensagens, processos de tomada de decisão e leitura de jogo, elementos que são primordiais para qualquer processo de ensino-aprendizagem esportivo, como propõe a Pedagogia do Esporte contemporânea.

No que se refere à velocidade dos processos de tomada de decisão, leitura de jogo e antecipação, o Voleibol tem seu destaque dentre os Jogos Esportivos Coletivos. Bizzochi (2008) e Fagundes e Ribas (2017a) afirmam que, com a restrição exclusiva ao uso de ações de rebater no Voleibol, impossibilita-se a retenção e a manipulação da bola, o que demanda diversas tomadas de decisão no curto espaço de tempo em que ela se mantém no ar. Além disso, Fagundes e Ribas (2017a) evidenciam que a impossibilidade de executar sucessivos toques na bola evita a individualização da disputa do ponto e implica em uma complexa organização estratégica das equipes.

Essas são algumas características que tornam a lógica interna do Voleibol demasiadamente distinta dos demais Jogos Esportivos Coletivos, o que, muitas vezes, dificulta o aprendizado e, principalmente, a sistematização para seu ensino. Nesse sentido, para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol, é necessário que o aluno consiga compreender, minimamente, essa dinâmica de funcionamento, como possibilita o modelo Teaching Games for Understanding. Para subsidiar esse processo, o professor carece de ferramentas que analisem, com profundidade, as características da lógica interna do Voleibol, como apresenta a Praxiologia Motriz. Com esse panorama, estabelece-se a seguinte problemática de pesquisa: como sistematizar os elementos inerentes à lógica interna do Voleibol, a partir do pressuposto teórico da Praxiologia Motriz, em um processo de ensino-aprendizagem no modelo Teaching Games for Understanding voltado à compreensão da lógica interna?

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Há dois prismas de análise quanto à hipótese que sustenta a justificativa dessa investigação. Partindo do modelo Teaching Games for Understanding, ao considerar o seu objetivo de desenvolver a compreensão dos alunos sobre a dinâmica de funcionamento dos esportes, mostra-se necessário apoiar-se em um conhecimento científico que possibilite analisar essa lógica de funcionamento, como concede a Praxiologia Motriz. Por outro viés, a Praxiologia Motriz, como teoria científica que evidencia elementos da lógica interna das práticas motrizes, carece de um método de ensino que possibilite a problematização desses aspectos, bem como apresente estruturas didático-metodológicas que sustentem a apropriação dessas características evidenciadas quanto às práticas motrizes em seu processo, como propõe o modelo TGfU, corroborando que ambas proposições podem se complementar.

A premissa que dá relevância a escolha do Voleibol como objeto de estudo é, a priori, o interesse pessoal na temática, bem como a expressividade dessa prática motriz no cenário mundial e brasileiro, seja em sua manifestação no contexto escolar, participativo, recreativo, para lazer ou no alto rendimento (MARCHI JÚNIOR, 2004). Partindo disso, o Voleibol configura-se como uma manifestação sociocultural relevante no Brasil, o que torna substancial a existência de produções acadêmicas que corroborem seu desenvolvimento no âmbito social. Nesse sentido, apontar elementos que auxiliem no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem do Voleibol é eminente, principalmente no que tange articulações com métodos de ensino, o que possibilita qualificações no que se realiza na esfera social.

Por fim, contudo, não com menos primazia, esse estudo buscará auxiliar professores de Educação Física no desenvolvimento do Voleibol, em qualquer esfera, ao apresentar uma possibilidade de intervenção pedagógica voltada à compreensão do jogo. Essa proposição busca romper com aulas pautadas exclusivamente em ensino técnico, descontextualizadas da lógica interna do jogo, remetendo a um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Com isso, não se objetiva criar uma sistematização engessada para desenvolvimento do Voleibol no TGfU a partir da Praxiologia Motriz, mas sim apresentar subsídios norteadores à prática pedagógica no âmbito social, cumprindo com a função de uma Ciência pertinente, dando propriedade à relação entre universidade e sociedade.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Sistematizar os elementos evidenciados pela Praxiologia Motriz sobre o Voleibol para seu processo de ensino-aprendizagem a partir do método Teaching Games for Understanding.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar as características metodológicas do modelo Teaching Games for Understanding como método de ensino para compreensão dos esportes.
- Caracterizar os elementos derivados da lógica interna do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz por meio dos Universais.
- Articular os conhecimentos da Praxiologia Motriz com a proposta didático-metodológica do Teaching Games for Understanding, desenvolvendo a compreensão da lógica interna dos esportes.
- Propor um processo de ensino-aprendizagem, tendo como exemplo o Voleibol, a partir dos elementos evidenciados pela Praxiologia Motriz, com base no método Teaching Games for Understanding.

3 METODOLOGIA

Esse estudo visa estabelecer relações entre conceitos e propostas, assim como reformulações a nível teórico-metodológico para o processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos, desde aspectos conceituais à didático-metodológicos, configurando-se como uma pesquisa teórica (DEMO, 1995). Para Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica está “dedicada a reconstruir teorias, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”. No que se refere à perspectiva epistemológica, essa dissertação parte da corrente filosófico-científica estruturalista, ao considerar que a Praxiologia Motriz, teoria balizadora das discussões aqui propostas, considera algumas concepções estruturalistas de análise, no entanto, não se classificando como uma teoria exclusivamente estruturalista (PARLEBAS, 2001; RIBAS, 2014; LAGARDERA; LAVEGA, 2003; SARA VI, 2012).

Esse estudo também apresenta natureza exploratória, ao se dedicar a “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27). Richardson (2012) salienta que as pesquisas exploratórias visam estabelecer relações entre os fenômenos, objetivando entender e, sobretudo, delimitar essas aproximações conceituais. Essa pesquisa apresenta dois momentos distintos: um Estado da Arte do TGfU – para mapear o cenário científico em língua portuguesa – e uma pesquisa teórica sobre Praxiologia Motriz, Voleibol e TGfU – para possibilitar uma fundamentação teórica sólida – processos os quais serão delineados a seguir, respectivamente.

Em um primeiro momento, tendo em vista a utilização do Teaching Games for Understanding como o eixo da sistematização proposta nessa investigação, bem como a escassez de produções em língua portuguesa, identificou-se a necessidade de uma pesquisa de Estado da Arte da produção científica em torno desse modelo de ensino. Partiu-se do pressuposto que é preciso identificar as características das pesquisas que utilizaram o TGfU como modelo metodológico, no sentido de evidenciar as contribuições apresentadas nessa produção e subsidiar a sistematização objetivada nesse estudo.

Romanowski e Ens (2006) apontam que pesquisas de Estado da Arte vislumbram os caminhos que vêm sendo tomados e os aspectos que são abordados em detrimento de outros. Rosseto et al. (2013, p. 2) compreendem esse tipo de pesquisa como “mapeamento que permite conhecer sobre o tema que nos propomos a pesquisar, situando-nos sobre a evolução

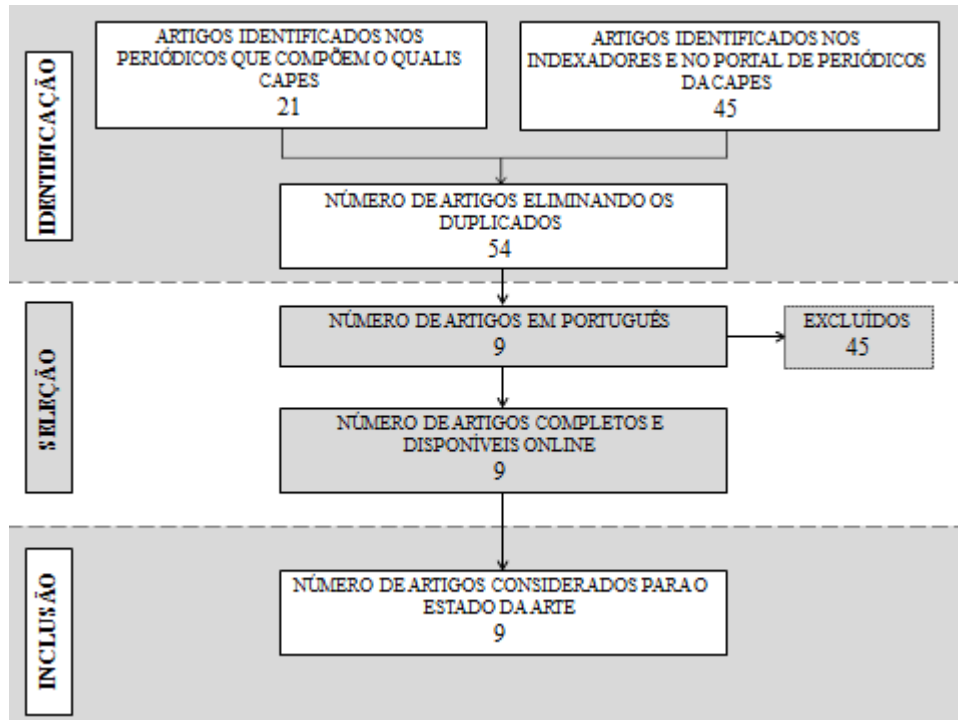
das pesquisas no campo, revelando as concepções mais frequentes, assim como aquelas em que ainda não há estudos efetivados”.

Para o processo de busca, consideraram-se as revistas científicas de Educação Física integrantes do Qualis CAPES - Educação Física, no quadriênio 2013-2016, bem como os estudos alocados no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico e nos indexadores Scielo, LatIndex e Scopus. Em todas essas plataformas, fez-se a busca a partir das palavras-chave Teaching Games for Understanding, TGfU e Ensino para Compreensão . A opção por restringir a busca aos estudos redigidos em português teve como intuito mapear essa produção, possibilitando uma contribuição para a discussão realizada em torno do TGfU no Brasil, além de possibilitar a verificação da produção dos pesquisadores dos demais países de língua portuguesa sobre o tema no contexto brasileiro.

Tendo em vista que o sistema Qualis CAPES – Educação Física quadriênio 2013-2016 integra 2219 periódicos, constatou-se a necessidade de identificar quais desses periódicos contemplam as produções científicas que debatem os aspectos pedagógicos do trato com o esporte. Com isso, realizou-se uma filtragem preliminar a partir dos títulos dos periódicos, desconsiderando as revistas que apresentaram cunho exclusivamente biológico ou de áreas de conhecimento que não contemplassem os temas “esporte” ou “educação”. Assim, obteve-se um total de 95 revistas científicas. A partir disso, consultou-se o escopo de cada revista, com intuito de identificar se seu foco de estudo vinha ao encontro da temática de ensino de esportes referente ao modelo Teaching Games for Understanding. Com esse critério de filtragem, obteve-se 78 revistas consultadas com as palavras-chave elegidas para essa investigação. A partir da consulta feita em todos esses portais online anteriormente citados, encontraram-se 21 artigos nos periódicos pertencentes ao Qualis CAPES e 45 artigos nos demais indexadores, totalizando 66 artigos.

Após um novo processo de filtragem, excluíram-se os artigos que não citavam o TGfU em seu título, resumo ou palavra chave, bem como os artigos repetidos que constavam tanto nas revistas científicas quanto no Portal de Periódicos da CAPES e demais indexadores, totalizando 56 artigos. Por fim, considerando apenas os estudos redigidos em português, obteve-se o total de nove estudos sobre o modelo Teaching Games for Understanding, os quais compuseram o corpo de análise desse Estado da Arte. A figura 1 relata o caminho dos processos metodológicos adotados nessa pesquisa, tendo como inspiração a proposta de exposição metodológica desenvolvida por Galvão, Pansani e Harrad (2015) sobre revisões sistemáticas.

Figura 1 - Caminhos metodológicos adotados na pesquisa



Fonte: Elaborado pelos Autores, a partir de Galvão, Pansani e Harrad (2015).

Para análise das obras do Estado da Arte, realizou-se a leitura na íntegra desses estudos, utilizando-se do fichamento para consolidação dos conhecimentos evidenciados nas obras contempladas no escopo dessa investigação. Esse processo possibilitou que se agregassem as informações contidas na produção científica considerada nesse Estado da Arte, identificando e analisando as características da produção em torno do modelo TGfU. A título de esclarecimento, como o objetivo foi mapear as produções realizadas em língua portuguesa, também se utilizou das palavras-chave “Ensino para Compreensão” em todos os mecanismos de busca acima citados. Contudo, essa pesquisa não resultou em produções diferentes das obtidas com as palavras-chave vinculadas ao método TGfU.

Em um segundo movimento, para possibilitar a densidade teórica necessária para a delimitação conceitual do TGfU, da Praxiologia Motriz e do Voleibol, considerando o estabelecimento das articulações objetivadas nessa pesquisa, também se fez uso de uma pesquisa teórica (DEMO, 1995). Para seleção das obras que compuseram o referencial teórico das discussões e caracterizações dessas temáticas, utilizou-se dos critérios apontados por Salvador (1986) para delimitação do referencial teórico, que são os parâmetros temático, linguístico, cronológico e as principais fontes. Incorporou-se, então, obras que tematizaram o Voleibol, o TGfU e a Praxiologia Motriz, no que diz respeito a suas propostas teóricas, características e principais estruturas.

Quanto à delimitação do idioma, para as obras que tematizaram o TGfU, considerou-se os estudos redigidos em português e, principalmente, em inglês pela estruturação da base teórica do método ter se dado em países de língua inglesa (Inglaterra, Estados Unidos, Austrália), além de estudos redigidos em espanhol. No que se refere às obras sobre Praxiologia Motriz, foram utilizadas, prioritariamente, produções escritas em espanhol, pela boa disseminação e discussão dos conhecimentos praxiológicos na Espanha, bem como de investigações em português.

Não se estabeleceu um recorte cronológico quanto a seleção das obras, em virtude das matrizes teóricas de ambos os elementos dessa pesquisa já virem se desenvolvendo há alguns anos, o que poderia não contemplar obras substanciais para a discussão proposta. Quanto ao Voleibol, utilizou-se, prioritariamente, de livros que tratam da pedagogia do Voleibol, por esse tipo de produção aglutinar a discussão em torno do ensino dessa modalidade. Também se utilizou de artigos publicados em revistas científicas com caráter didático-pedagógico, priorizando estudos que debateram e sistematizaram os aspectos táticos do jogo, bem como seu processo de ensino-aprendizagem.

Como principais fontes, evidenciou-se, como bases teóricas, os estudos de Bunker e Thorpe, idealizadores do método TGfU, e os de Pierre Parlebas, responsável pela criação da Praxiologia Motriz. Também se contemplou outros autores como Lagardera e Lavega (2003), Hernández Moreno e Rodríguez Ribas (2004), Holt, Streat e Bengoechea (2002), Kirk e MacPhail (2002), Hooper (2002), Almond (2015) e Ribas (2014) que foram primordiais para a consolidação desses dois conhecimentos no cenário acadêmico, assim como em seus desenvolvimentos e aplicações em diferentes contextos.

Contudo, os artigos contemplados nesse processo de busca passaram por uma filtragem, a partir da consonância de seus objetivos com suas possibilidades de contribuição para a presente investigação. Salienta-se também que alguns artigos em outros idiomas, principalmente em inglês, não se encontravam disponíveis gratuitamente nas páginas online dos periódicos, o que restringiu o acesso a algumas obras que poderiam contribuir para a discussão proposta.

Para análise das obras, realizou-se leitura na íntegra desses estudos, utilizando-se do fichamento para consolidação dos conhecimentos evidenciados nas obras contempladas no escopo dessa investigação. Esse processo possibilitou que se agregassem as informações contidas na produção científica considerada no estudo, bem como a realização de paralelos entre as discussões estabelecidas em cada pesquisa. O próximo capítulo dessa dissertação irá tratar sobre o TGfU, bem como seus aspectos históricos, suas características e propostas didático-metodológicas, assim como apresentará os resultados do Estado da Arte em língua portuguesa.

4 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

4.1 A HISTÓRIA E AS CARACTERÍSTICAS TEÓRICAS DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

O modelo Teaching Games for Understanding é considerado um marco na linha do tempo dos métodos de ensino esportivo. Com a premissa de desenvolver a compreensão da dinâmica dos esportes, o TGfU rompeu com as estruturas tradicionalmente construídas em torno do processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos. Sua criação, oriunda da insipiência do tecnicismo na tarefa de ensinar, atrela uma nova visão a elementos substanciais para o desenvolvimento dos esportes. O TGfU se apresenta como proposta metodológica específica para o trato com o esporte, o qual se fundamenta, a partir de estruturas balizadoras, em ensinar o jogo para a compreensão da sua dinâmica de funcionamento, situando o aluno como participante ativo do seu aprendizado. (BUNKER; THORPE, 1982; HOPPER, 2002; GRAÇA; MESQUITA, 2007; KIRK; MACPHAIL, 2002)

Os professores David Bunker e Rod Thorpe estruturaram oficialmente o TGfU no ano de 1982, tendo como seu marco histórico a publicação do artigo “*A model for the teaching of games in secondary schools*”, em uma edição da revista *Bulletin of Physical Education*. Contudo, Sánchez-Gómez, Devís-Devís e Navarro-Adelantado (2014) esclarecem que o início do processo de construção do TGfU pode ser datado ainda mais anteriormente, entre os anos 1972 e 1973, quando Bunker e Thorpe se reencontraram com professores da Universidade de Loughborough - Inglaterra, instituição que haviam estudado anteriormente, e relataram o insucesso de suas experiências com o processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos, denunciando as problemáticas do ensino esportivo da época.

Este movimento fomentou a sistematização de uma proposta alternativa para o desenvolvimento dos Jogos Esportivos Coletivos, dando origem ao modelo TGfU. Essa conexão direta com as dificuldades encontradas na prática pedagógica é entendida como um dos principais avanços do TGfU como proposta metodológica, ao partir das problemáticas oriundas do cotidiano docente, prioritariamente no que se refere à falta de motivação e ao insucesso dos alunos no ensino esportivo demasiadamente técnico (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

Logo após a publicação desse artigo emblemático, foi produzida uma monografia, que se consolidou em um livro intitulado *Rethinking Games Teaching*, organizado por Thorpe, Bunker e Almond (1986), que se tornou a principal referência acadêmica para o enfoque

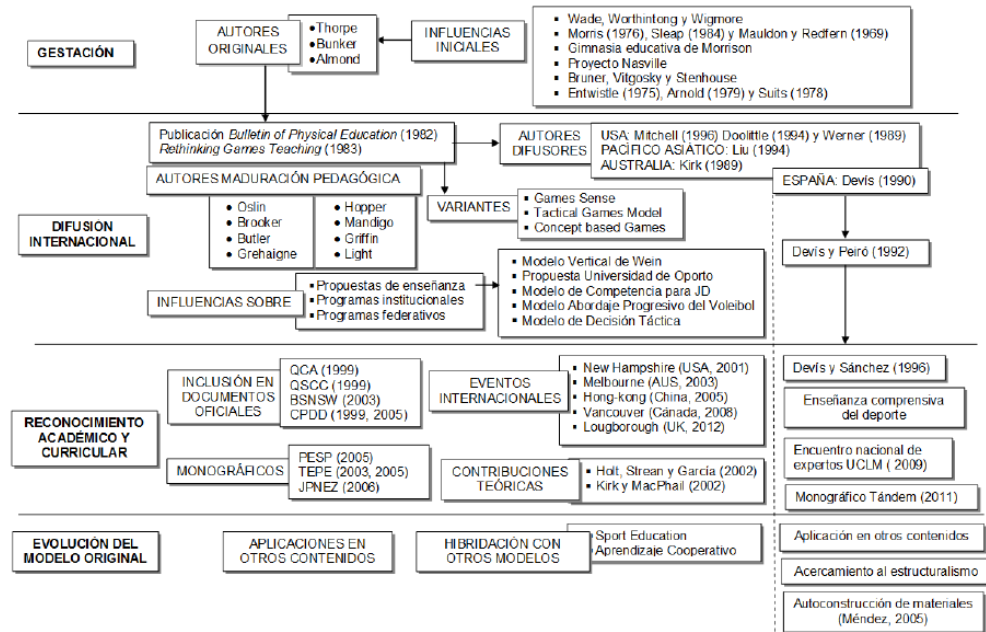
renovado do processo de ensino-aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos nas décadas posteriores, o que instigou discussões em inúmeras revistas científicas e livros. A partir da década de noventa, as literaturas inglesas e americanas subsidiaram os debates em diferentes fontes de pesquisa, apontando as novas perspectivas didático-metodológicas propostas pelo TGfU (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

O prestígio acadêmico do TGfU, a nível internacional, se deu a partir dos anos 2000, consolidando-se por meio de publicações de artigos sobre o modelo em alguns dos periódicos internacionais mais prestigiados na área da Educação Física, principalmente na discussão sobre métodos de ensino – destacam-se *Physical Education and Sports Pedagogy*, *Teaching Elementary Physical Education*, *Journal of Teaching in Physical Education* e *Journal of Physical Education New Zealand*. Além disso, a realização de eventos científicos, com intuito de debater o modelo TGfU a nível de ensino e pesquisa, consolidaram sua matriz teórica e possibilitaram algumas proposições ao próprio modelo original, dos quais salientam-se os eventos realizados em New Hampshire (2001), Melbourne (2003), Hong-Kong (2005), Sydney (2006), Vancouver (2008) e Loughborough (2012) (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

Após essas investidas científicas, o TGfU disseminou-se mundialmente, principalmente nos Estados Unidos, Canadá, Hong Kong, Singapura, Austrália e França, figurando, inclusive, em diversos documentos normativos oficiais e organizações curriculares desses mesmos países (STOLZ; PILL, 2014). Isso foi recorrente do movimento acadêmico de vários grupos de pesquisadores que constituíram o amadurecimento didático-metodológico da proposta de Bunker e Thorpe, a partir de articulações com outros conceitos e perspectivas de ensino que facilitaram a apropriação das ideias do modelo (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

Esses conceitos inovadores propostos pelo TGfU ainda foram precursores de outras propostas metodológicas de ensino para compreensão, como o Tactical Games Model (Estados Unidos), o Games Sense (Austrália) e o Concept Based Games (Singapura), todos eles voltados a compreensão da dinâmica intrínseca dos jogos (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014; STOLZ; PILL, 2014). A título de ilustração, apresenta-se, a seguir, a figura 2, construída por Sánchez-Gómez, Devís-Devís e Navarro-Adelantado (2014), que objetiva sintetizar as bases teóricas do TGfU, seu processo de difusão internacional, reconhecimento científico e as novas proposições ao modelo original.

Figura 2 – Evolução histórica do modelo TGfU



Fonte: Sánchez-Gómez, Devís-Devís e Navarro-Adelantado (2014).

No que tange o panorama brasileiro, não foi encontrada muita produção científica sobre TGfU, tampouco obteve-se menções ou citações históricas sobre o modelo no Brasil, se comparado com outros países europeus, asiáticos e da América do Norte. Com base nessa premissa, essa investigação realizou um Estado da Arte da produção científica em torno do modelo Teaching Games for Understanding a partir da literatura em língua portuguesa. Objetivou-se identificar o panorama e foco dos debates a nível brasileiro (além de obras de autores portugueses, corrente com influencia considerável na Pedagogia do Esporte nacional), as quais subsidiarão as propostas dessa dissertação. Esse Estado da Arte será apresentado após a discussão teórica referente ao modelo TGfU, ainda nesse capítulo.

No que se refere à concepção teórica que o TGfU atrela ao ensino do Jogos Esportivos Coletivos, Bunker e Thorpe convidam os professores de Educação Física a repensarem não somente as características desse processo, mas também o seu próprio papel como educador nesse contexto, promovendo e discutindo as situações-problema enfrentadas pelos alunos em relação ao que se concretiza no jogo (BOLONHINI; PAES, 2009; CLEMENTE, 2012; CLEMENTE, 2014; HOPPER, 2002; KIRK; MACPHAIL, 2002).

Com fortes raízes no Construtivismo, o TGfU parte do pressuposto que o aprendizado acontece a partir da relação estabelecida entre o aluno e o meio (sujeito e ambiente). Essa relação é bem evidenciada no modelo, já que o principal elemento do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo TGfU parte da interação dos alunos com os jogos condicionados,

estrategicamente construídos para condicionar a compreensão do jogo. Essa relação sujeito/ambiente é tão central na proposta que já existem movimentos contundentes de articulação do TGfU com as teorias ecológico-sistêmica e da complexidade (STOREY; BUTLER, 2010).

Com esse pressuposto, o TGfU propõe um processo de ensino-aprendizagem que se preocupa em compreender os porquês do jogo antes de desenvolver suas ações, com base na relação estabelecida entre o aluno e as variantes táticas do jogo (BUNKER; THORPE, 1982). O mérito da inovação proposta pelo TGfU alicerça-se em estabelecer seu foco nas situações táticas do jogo, ao compreender as ações técnicas como respostas do aluno aos problemas eminentes dessa organização intrínseca (BOLONHINI; PAES, 2009). Tendo em vista essa premissa, ao pensar-se em termos didáticos: é plausível iniciar um processo de ensino-aprendizagem pelas respostas (ações técnicas) ou é mais coerente ter como princípio as problemáticas (situações-problema apresentadas no jogo) inerentes ao que se propõe desenvolver? A segunda proposição soa mais sensata.

Ao partir das problemáticas que o jogo proporciona, as opções didático-metodológicas do professor precisam balizar-se em adaptações ao esporte formal a partir de suas características, dos objetivos traçados e das capacidades dos alunos (WEBB; PEARSON; FORREST, 2006). Partindo-se disso, entende-se que dois aspectos são vitais para a prática pedagógica dos professores que utilizam do modelo TGfU: conhecimento aprofundado sobre o esporte o qual está desenvolvendo e recursos didáticos (prioritariamente questionamento e problematização) que conduzam a compreensão dos alunos sobre essa dinâmica de jogo (FAGUNDES, 2017; CLEMENTE, 2014).

Estes aspectos são substanciais para possibilitar aos alunos as ferramentas necessárias para identificar as principais demandas táticas e encontrar as soluções técnicas para resolvê-las. Dessa forma, as características das atividades propostas pelo modelo TGfU pautam-se, em suma, por jogos condicionados que derivam da lógica de funcionamento do esporte formal, situações que demandem tomadas de decisão vinculadas ao jogo, seguido de atividades de exercício técnico, com intuito de desenvolver as ações de jogo a partir de sua necessidade tática e condicionar a compreensão da dinâmica específica de cada esporte (BOLONHINI; PAES, 2009).

Contudo, vale salientar que o método TGfU não nega a necessidade da técnica para o ensino dos esportes, apenas a reposiciona cronologicamente no processo educativo (BOLONHINI; PAES, 2009; CLEMENTE, 2014; KIRK; MACPHAIL, 2002; BUNKER; THORPE, 1982). Graça e Mesquita (2007, p. 407) afirmam que “erguer uma barreira entre a

técnica e a tática conduz-nos a uma falsa questão, dado que ambas são importantes para o desempenho no jogo”. Isso significa que a técnica não será abolida do processo de ensino-aprendizagem proposto pelo TGfU, pelo contrário, ela ganha mais sentido em sua aplicação, ao ser desenvolvida após sua eminência tática.

Essa relação estabelecida entre técnica e tática não deve ser entendida em uma perspectiva causa-efeito. Parte-se do pressuposto que a tática e a técnica são elementos indissociáveis, ao constatar-se a sua interdependência como componentes substanciais da dinâmica do jogo, as quais são regidas pela estratégia adotada pela equipe no objetivo de superar situações-problema do jogo (GARGANTA, 1998; GRECO; BENDA, 1998; GRAÇA; OLIVEIRA, 1994). A estratégia é a organização pré-estabelecida dos princípios de ação, coletivos e individuais, adotados pelos jogadores, a qual é vinculada – e também modificada – pela tática eminente (GALATTI et al. 2017). Já a tática é entendida como a forma com que o jogador gere as situações de jogo, mediada por seu comportamento motor, enquanto que a técnica consiste em habilidades motoras especificamente atreladas às situações do ambiente, que estão ligadas à tática (GALATTI et al. 2017; BUNKER; THORPE, 1982; GRECO; BENDA, 1998).

Galatti et al. (2017, p. 642), ao situarem os espectros da estratégia, da tática e da técnica nos JEC, compreendem que “[...] a estratégia antecipa os objetivos das ações táticas, que são instantâneas e confirmarão ou readequarão as opções estratégicas; a tática, por sua vez, só se concretiza com as ações motoras especializadas, as técnicas”. Essa compreensão contemporânea da Pedagogia do Esporte, pela própria influência recebida pelas discussões propostas pelo TGfU, priorizam o início do processo de ensino-aprendizagem a partir dos aspectos estratégico-táticos, dando subsídio às técnicas específicas utilizadas pelos jogadores.

As propostas do modelo TGfU não se restringiram ao campo teórico, vários estudos buscaram comprovar sua eficácia como método de ensino. A pesquisa de Rink, French e Tjeerdsma (1996) comprovou que alunos submetidos a aulas desenvolvidas por meio do TGfU apresentaram melhor performance em testes de conhecimento tático do que os alunos ensinados na perspectiva técnica. Kirk e MacPhail (2002) apontam que os estudos de Griffin et al. (1995) e Lawton (1989) evidenciaram maior motivação para prática das aulas no modelo TGfU do que na aulas pautadas exclusivamente na técnica.

Graça e Mesquita (2007) realizam uma análise mais aprofundada sobre a produção empírica acerca do TGfU. Os autores apontam que houve uma forte tendência científica em tentar comprovar a superioridade do TGfU em relação ao ensino pautado exclusivamente na técnica, no entanto, não obtendo sucesso em suas hipóteses, salvo raras exceções,

principalmente no que se refere à tomada de decisão, à execução das habilidades motoras e à testes estandardizados. No que tange ao conhecimento declarativo e processual, os estudos mostraram-se divergentes, alguns apontando larga vantagem ao TGfU e outros não apresentando diferença significativa entre os dois métodos (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Graça e Mesquita (2007) atrelam essa dificuldade de comprovação da maior eficácia do TGfU ao curto tempo de intervenção da maioria das investigações. Já Kirk e MacPhail (2002) compreendem que a multiplicidade de características dos processos de pesquisa (idade dos participantes, esporte escolhido, contextos de aplicação e coleta de dados...) foi a principal dificuldade da comprovação da eficácia do modelo TGfU. McMoris (1998) evidencia que a pouca publicação de estudos dessa natureza em periódicos revisados por pares põe em cheque a fiabilidade desses processos de testagem. Contudo, há um resultado recorrente em quase todas as pesquisas: o TGfU se mostra como um método mais atrativo e motivador para os alunos do que as intervenções puramente técnicas (KIRK; MACPHAIL, 2002)

Constata-se que pesquisas desse feitio, as quais mensuram a qualidade de execução técnica ou a compreensão tática dos alunos a partir de diferentes métodos de ensino esportivo, acabam por constatar obviedades, já esperadas pelas características dos próprios métodos. É muito provável que alunos submetidos a aulas com atividades voltadas exclusivamente para o desempenho técnico terão maior domínio da execução das ações de jogo, pois seu processo de ensino-aprendizagem é pautado inteiramente nesse desenvolvimento. Já no que se refere à alunos ensinados via TGfU – ou correntes de ensino por meio da tática – é esperado que eles apresentem compreensão de jogo mais elaborada que os outros alunos, pela organização didática do modelo preconizar esses elementos tático-estratégicos. Nesse sentido, é importante que o professor adote uma metodologia de ensino que seja convergente a sua concepção sobre esporte, elegendo o tipo de desenvolvimento esportivo que mais se aproxima das características dos alunos e dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem em questão.

Para isso, é necessário que se constituam estruturas didático-metodológicas e conceitos norteadores à prática pedagógica dos professores. Com esse pressuposto, o TGfU proporciona dois eixos teóricos para balizar o ensino dos JEC, que são os Princípios Pedagógicos – pilares condutores das ações docentes, desde o planejamento até o desenvolvimento da aula em si – e as Fases do Modelo TGfU, momentos específicos da aula que apresentam objetivos específicos para serem desenvolvidos em cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. A seguir, serão apresentadas e exemplificadas essas proposições,

evidenciando suas contribuições no ensino esportivo e sua articulação com a organização didática do TGfU.

Optou-se em apresentar os Princípios Pedagógicos antes da estrutura metodológica do TGfU em virtude da relação que esses princípios têm com as reformulações estruturais que foram realizadas quanto ao modelo inicial de Bunker e Thorpe. Contudo, ressalva-se que, historicamente, a sistematização das Fases do TGfU foi anterior a elaboração dos Princípios Pedagógicos.

4.2 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

Para consolidar sua proposta de ensino para compreensão, Thorpe, Bunker e Almond (1984), após a primeira publicação sobre o modelo TGfU, identificaram a necessidade de subsidiar a prática dos professores a partir dessa proposta metodológica. Com base nisso, os autores desenvolveram quatro Princípios Pedagógicos para embasar o desenvolvimento da compreensão do jogo. Clemente (2012) e Graça e Mesquita (2007) apontam que os autores propuseram a seleção do tipo de jogo, a modificação por representação, a modificação por exagero e o ajustamento da complexidade tática como elementos norteadores do planejamento e execução das aulas no TGfU. Esses princípios configuram-se como ferramentas didáticas substanciais para as modificações realizadas nas estruturas e nas regras dos jogos condicionados, já que é por meio dessas alterações que o professor construirá as situações-problema, enfatizando o entendimento da lógica de funcionamento e as ações técnicas delas derivadas (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984; CLEMENTE, 2014; ALMOND, 2015).

O primeiro Princípio Pedagógico, a **seleção do tipo de jogo**, constitui-se da identificação das características do esporte que se irá desenvolver, com intuito de apontar os elementos necessários para compreensão da dinâmica de jogo a partir da família de jogos que o contempla. Esse processo, na concepção proposta pelo TGfU, é relevante para que o professor tenha subsídios teóricos suficientes para propor os jogos condicionados, possibilitando uma multiplicidade de experiências que acarretem na compreensão das similaridades e diferenças entre as modalidades (CLEMENTE, 2012).

Nesse sentido, Thorpe, Bunker e Almond (1984) evidenciaram a necessidade da adoção de um sistema que classifique essas manifestações esportivas a partir de suas características. Partindo disso, os autores pautam-se na proposta de Ellis (1983 apud ALMOND, 1986), que categoriza os Jogos Esportivos Coletivos a partir da seguinte divisão:

jogos de invasão; jogos de campo e taco; jogos de muro/parede; jogos de quadra dividida e jogos de alvo (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984; FOTÍA, 2013).

Thorpe, Bunker e Almond (1984) partem do pressuposto que, ao categorizar o esporte que será desenvolvido a partir dessa classificação, se torna possível instigar a percepção de elementos básicos do funcionamento dos jogos que se entrelaçam entre as modalidades, situando-as na mesma categoria. Segundo os autores, isso permite transferir esses denominadores comuns para o aprendizado das diferentes práticas, como pressupostos básicos que condicionem a compreensão do funcionamento dos jogos de mesma classificação (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984).

Já o Princípio Pedagógico de **modificação por representação** indica que todas as estruturas propostas devem refletir as características do jogo formal, ou seja, elas devem relacionar-se diretamente com essa lógica de funcionamento (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984, BUNKER; THORPE, 1986; ALMOND, 2015; CLEMENTE, 2012). Assim, as estruturas didáticas devem condicionar a compreensão tática da forma de jogo que se objetiva no processo de ensino-aprendizagem, na direção de potencializar o entendimento e as tomadas de decisão do esporte formal, com base em situações-problema especificamente construídas.

Tan, Chow e Davids (2011) enfatizam que a modificação por representação é a ferramenta didática responsável por manter estabelecida a relação entre compreensão de jogo, leitura da informação e realização das ações de jogo no que tange a estrutura do jogo formal, de maneira mais próxima à sua manifestação original. Dessa forma, a modificação por representação irá assegurar como o professor construirá as situações do jogo condicionado, assim como as orientações quanto às tarefas latentes ao jogo, conservando a lógica de funcionamento do esporte que se está desenvolvendo.

Uma ilustração da aplicação da modificação por representação pode ser feita a partir do ensino do basquete. Hipoteticamente falando, não faz sentido um professor propor aos seus alunos que, ao trocarem passes com a bola de basquete, façam uso do chute como ação de jogo. Em um primeiro momento, a regra – a qual define a lógica de funcionamento de uma prática – não permite que o aluno toque a bola com os pés e, além disso, essa modificação descontextualiza as características principais para manutenção da dinâmica do basquete. É essa relação direta estabelecida entre o jogo formal e o jogo condicionado que o Princípio Pedagógico da modificação por representação busca manter intacta, para possibilitar que o aluno se aproprie dessa dinâmica e a compreenda a partir de estruturas menos complexas, mas que não desconsiderem a lógica de funcionamento do Jogo Esportivo Coletivo em voga.

O Princípio Pedagógico de **modificação por exagero** configura-se como a “manipulação das regras de jogo, do espaço e do tempo de modo a canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas táticos” (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 402). Esse Princípio Pedagógico assinala que as estruturas didáticas devem ser construídas a partir de alterações nas regras do jogo, com o objetivo de salientar determinado comportamento dos jogadores (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984; CLEMENTE, 2012). A modificação por exagero deve condizer com o objetivo estabelecido para a aula, ao condicionar uma atuação específica dos alunos, atrelado a situação-problema proposta, por intermédio de estímulos estabelecidos por pontuação, vantagens/desvantagens no contexto do jogo ou qualquer outra alteração à regra que dê conta de ressaltar tal comportamento.

Por exemplo, em uma proposição para ensino-aprendizagem da organização ofensiva do Voleibol na iniciação esportiva, pode-se realizar um jogo condicionado em espaço reduzido (quatro contra quatro) estabelecendo que, todas as vezes que o ponto for finalizado com ataque oriundo da relação entre recepção, levantamento e ataque, serão valorados três pontos à equipe que realizá-lo. Essa alteração exagerada na pontuação estimulará que os alunos organizem essa armação ofensiva para tirar proveito da regra proposta, condicionando suas atuações ao objetivo estabelecido. Além disso, essa estrutura didática conservaria as características da dinâmica de funcionamento do Voleibol formal, como orienta o Princípio de modificação por representação.

Esta atividade também possibilita maior número de intervenções na bola por cada aluno, ao reduzir o número de participantes por equipe, conduzindo à compreensão da dinâmica do jogo e das tomadas de decisão mais adequadas durante o desenvolvimento da técnica. Entretanto, Clemente (2012, p. 327) salienta que, para aplicação da modificação por exagero, é necessário “que o professor conheça de forma inequívoca os fundamentos e dinamismo intrínseco do jogo no sentido de exponenciar a prática de determinado conteúdo tático”.

Em contrapartida, uma ressalva merece ser feita. É pouco efetivo propor estruturas didáticas baseadas em jogos condicionados, com preocupação em seguir os Princípios Pedagógicos preestabelecidos, se os alunos não apresentarem condições mínimas para realização da tarefa proposta. É pautado nisso que se estabelece o quarto Princípio Pedagógico do TGfU, a **adaptação da complexidade tática**. Ele corresponde ao estabelecimento de situações-problema que sejam correspondentes às competências e potencialidades dos alunos em relação ao esporte em questão (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011).

Thorpe, Bunker e Almond (1984), ao proporem o ajustamento da complexidade tática, advertem que é necessário iniciar com estruturas didáticas de nível de assimilação tática simples e que os aspectos mais complexos sejam inseridos à medida que os alunos apresentarem capacidade para solucioná-los e realizá-los satisfatoriamente (CLEMENTE, 2012; ALMOND, 2015). Face ao exposto, é nítida a relevância da adequação das tarefas do processo de ensino-aprendizagem de forma apropriada às potencialidades dos alunos, ao passo que os desafie e, simultaneamente, possibilite-os alcançar o sucesso interventivo de forma contextualizada com a lógica do jogo (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011). Todavia, é evidente que todas as alterações devem considerar as capacidades e potencialidades dos alunos, mas com a advertência de manter as características básicas constituintes da dinâmica do jogo em questão.

Por fim, pautados nas considerações expostas por Allen Wade, em 1970, quanto aos elementos básicos constituintes da dinâmica de Futebol, Holt, Strean e Bengoechea (2002) elaboraram mais um princípio pedagógico para desenvolvimento do modelo TGfU: o **princípio de jogo**. Os autores entendem que é necessário que o professor proporcione ao aluno o entendimento da estratégia adotada pela equipe em relação à atuação no jogo, ao salientar a forma como os participantes irão atuar a partir do plano traçado para solucionar as demandas dispostas no jogo.

Além disso, perceber os aspectos tático-estratégicos inerentes à modalidade é elemento primordial para condicionar a compreensão do jogo, bem como das ações que dele resultam, ao considerar sua relevância para a organização da equipe no contexto do jogo (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002). O avanço pedagógico do princípio de jogo proposto por Holt, Strean e Bengoechea (2002) constituiu-se em instigar o aluno a entender o seu papel na estratégia da equipe, o que realmente possibilitará que ele atue categoricamente a partir das necessidades do contexto tático, principalmente com um grupo de alunos que já possuem experiência com o esporte que se está desenvolvendo.

Na empreitada de facilitar a compreensão, bem como realizar uma síntese que recapitulasse os conceitos abordados pelos Princípios Pedagógicos do modelo TGfU, sistematizou-se o quadro 1, expresso abaixo. Ele contém uma breve definição de cada um desses princípios, no intuito de facilitar o manuseio do material e reforçar as discussões apresentadas até então.

Quadro 1 – Síntese conceitual dos Princípios Pedagógicos do TGfU

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	DEFINIÇÃO
Seleção do Tipo de Jogo	Identificação das características do esporte a partir de sua classificação, referente a sua dinâmica de funcionamento.
Modificação por Representação	Jogos condicionados devem conservar a lógica de funcionamento do esporte formal.
Modificação por Exagero	Manipulação das regras do jogo de modo a instigar o desenvolvimento de ações específicas dos alunos.
Adaptação da Complexidade Tática	Estabelecimento de situações-problema correspondentes às competências e potencialidades dos alunos.
Princípio de Jogo	Ênfase em aspectos estratégicos adotados pelos alunos, individual e coletivamente, em relação ao jogo condicionado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estes são alguns parâmetros relevantes para as intervenções e estruturas didáticas propostas pelo professor nas aulas de Educação Física a partir do TGfU. Eles são subsídios primordiais para o desenvolvimento adequado da compreensão do jogo, ao balizar as ações do professor, bem como os jogos condicionados por ele construídos. Findadas as caracterizações referentes aos princípios didáticos do Teaching Games for Understanding, serão abordadas as particularidades de cada etapa do modelo, bem como dos objetivos traçados para cada uma delas e as propostas de avanço desenvolvidas por outros autores ao modelo TGfU.

4.3 FASES DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E AVANÇOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os Princípios Pedagógicos são elementos de suma relevância para o processo de ensino-aprendizagem esportivo proposto pelo Teaching Games for Understanding. Não obstante, a utilização desses conceitos deve estar intimamente ligada à etapa em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem em questão. Com isso, Bunker e Thorpe (1982), ao proporem o ensino dos esportes para compreensão da sua dinâmica de funcionamento, sistematizaram um caminho didático-metodológico, composto por seis fases, as quais estão expostas na figura 3. Vale salientar que a proposição do TGfU não é estanque, tampouco

segmentada, ou seja, algumas fases/interfases podem contemplarem-se em seus objetivos e momentos, desde que seja mantido o desenvolvimento tático como princípio do processo, gerando as ações técnicas.

Figura 3 – Primeira Estruturação do Teaching Games For Understanding



Fonte: Costa et al. (2010).

Constata-se que a proposta inicial de desenvolver a técnica a partir de sua necessidade tática está claramente evidente na disposição didática das etapas do modelo. As primeiras fases focam em caracterizar e compreender a dinâmica do jogo, direcionando às tomadas de decisão, que servem como ligação entre as ações realizadas pelos jogadores e o contexto do jogo. Com base nisso, as ações técnicas serão qualificadas e aprimoradas após a compreensão da necessidade de sua utilização no jogo. Isso implicará diretamente na capacidade de resolução dos problemas que o jogo condicionado possibilitou, tornando os alunos aptos a solucionar novas e mais complexas situações de jogo, reiniciando o ciclo (FAGUNDES, 2017).

Esse foi o movimento inicial de Bunker e Thorpe (1982) para a organização do processo de ensino–aprendizagem para compreensão dos esportes, o que fez com que o modelo TGfU ficasse centrado nos elementos de ensino da dinâmica de funcionamento do jogo. Dessa forma, autores como Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002) propuseram remodelações para o TGfU, as quais se pautaram, respectivamente, em elementos do aprendizado situado e numa alocação dos Princípios Pedagógicos articulados com a proposta metodológica do modelo.

expressa a conceituação referente às características de cada fase, para elucidar as indicações que o método TGfU infere à construção do processo educativo em seu contexto aplicado ao ensino. Partiu-se dessa sistematização realizada por Fagundes (2017), ampliando-se as discussões e o processo de conceituação de cada fase e interfase.

Quadro 2 – Caracterização das Fases e Interfases do TGfU

FASES DO TGfU	CARACTERÍSTICAS DAS FASES
Relação Aluno- Forma de Jogo	Relação imprescindível para o processo de ensino-aprendizagem, a qual se dá por um jogo condicionado direcionado ao objetivo estabelecido, às condições materiais e ao nível de compreensão e habilidade dos alunos, por intermédio de adaptações e situações-problema propostas pelo professor.
Compreensão Emergente	Interfase em que o professor auxilia os alunos a estabelecerem conexões do jogo condicionado com o jogo formal. Essa orientação do professor deve ser realizada por intermédio de problematizações e questionamentos que instiguem os alunos a solucionar as situações-problema a partir de seu próprio repertório técnico-tático.
Apreciação do Jogo/ Conceito do Jogo	Apreciação do Jogo alinha-se com o conhecimento declarativo ² , como conhecer regras, posições de jogador e sistemas de pontuação, condicionando a interferência desses elementos e de suas alterações no contexto do jogo. Conceito de Jogo engloba os itens acima e ainda agrega as estratégias da equipe e as características culturais como fatores substanciais da compreensão do jogo, estendendo a abrangência da fase (KIRK; MACPHAIL, 2002).
Consciência Tática/Pensar Estrategicamente	Constituiu-se da compreensão dos alunos em relação aos conhecimentos declarativos e processuais ³ com a forma de jogo e as estratégias adotadas. Kirk e MacPhail (2002) propõem que “Pensar Estrategicamente” melhor caracteriza a proposta, já que as soluções dos alunos se consolidam a partir dos parâmetros estratégicos elegidos, tanto individual quanto coletivamente, acarretando em ações especificamente vinculadas a essas organizações.
Percepção dos Sinais	Interfase de atenção aos sinais do jogo que acarretem tomadas de decisão específicas a partir de sua leitura. As situações devem instigar a leitura desses elementos por parte dos alunos, remetendo à influência dessa interpretação para tomar decisões acertadamente no jogo. A Percepção dos Sinais é a ligação entre as fases/interfases Conceito de Jogo, Pensar Estrategicamente e Tomada de Decisão.

(continua)

² Esse conhecimento é entendido como a capacidade do atleta em saber “o que fazer” em uma determinada situação de jogo (GIACOMINI et al. 2011).

³ O conhecimento processual é identificado nas ações que envolvem alto grau de habilidade motora, podendo ser definido através do conhecimento de “como fazer as ações” (GIACOMINI et al. 2011).

Tomada de Decisão	É a escolha de qual ação será realizada. Essas decisões serão tomadas baseadas em “o que fazer” e “como fazer” no jogo. Nesse sentido, os alunos reconhecem a situação estabelecida, percebendo os sinais relevantes, assimilando a situação proposta e criando esquemas cognitivos para solucioná-las (o que fazer?) e optam pela melhor forma de agir a partir do panorama estabelecido e das capacidades apresentadas (como fazer?).
<u>Seleção da Técnica</u>	É a referência para o processo de reflexão da apropriação das técnicas disponíveis ao aluno, a partir das suas próprias habilidades técnicas e de leitura. Essa interfase tem vínculo com a Tomada de Decisão, assim, o professor deve salientar os aspectos relevantes para opção dos alunos, principalmente explicitando o “como fazer” em cada situação.
Execução do Movimento	É o grau de domínio das ações do jogo, a partir da proposta do professor e das características dos alunos em questão. Essa interfase inclui correções qualitativas da execução do movimento por parte do professor, bem como sua relevância para a situação do jogo. As ações de jogo ganham protagonismo com base na compreensão do jogo e suas aplicações em cada contexto específico.
<u>Desenvolvimento da Habilidade</u>	Constitui-se do aprimoramento das ações de jogo no que diz respeito a sua eficácia. Seu desenvolvimento deve estar ligado à sua demanda no contexto tático específico, corroborando com a função exercida no jogo. À medida que os desempenhos dos jogadores melhoram, suas capacidades de ativar grupos de habilidades, estratégias e habilidade de percepção se tornam mais eficientes no jogo.
Desempenho	Este é o resultado observado dos processos anteriores, diagnosticado a partir da atuação do aluno no jogo. Deve ser uma medida de adequação da resposta às tomadas de decisão, bem como a eficiência das ações nas situações de jogo. É uma espécie de avaliação, a qual será critério para avanços quanto à complexidade dos jogos condicionados e das ações de jogo.
<u>Participação Periférica Legítima</u>	Essa interfase diz respeito à apropriação dos alunos, no contexto extraclasse, em relação a como se manifesta tal esporte na realidade social. Essa etapa visa articular as características pessoais e culturais dos alunos, oriundas de experiências prévias, com o processo de ensino-aprendizagem, ao considerar suas relações com a sociedade.

Fonte: Adaptado de Fagundes (2017).

Com esse panorama, fica evidente que a preocupação do TGfU está centrada em possibilitar a compreensão da dinâmica do esporte a partir das estruturas de jogo didaticamente condicionadas, o que resultará em problemáticas e ações específicas de cada

Jogo Esportivo Coletivo. Cada fase/interfase apresenta características próprias que necessitam ser mantidas, para potencializar o entendimento do jogo no processo de ensino-aprendizagem.

Fica nítido que as fases e interfases dos TGfU se consolidam em um processo cíclico, caracterizado na compreensão dos alunos em relação ao jogo e as problemáticas que dele surgem (BUNKER; THORPE, 1986). Tem-se um processo de avanço gradativo, que inicia no entendimento quanto às regras e estratégias traçadas, contextualizando os sinais relevantes e as tomadas de decisão que resultarão em ações significativamente contextualizadas. Essas ações serão aprimoradas com as demandas táticas e suas exercitações no jogo, o que possibilitará aos alunos a resolução de novos e mais complexos desafios, retomando um ciclo baseado nos objetivos traçados a partir das novas possibilidades dos alunos (FAGUNDES, 2017).

Evidencia-se, a partir da caracterização dos Princípios Pedagógicos e das Fases do modelo TGfU, que a proposta apresenta uma densidade teórica considerável, balizada pela relação direta entre produção acadêmica e seu contexto de aplicação. Pautado nessa premissa, a seguir será apresentado os resultados de uma pesquisa de Estado da Arte da produção em língua portuguesa sobre o modelo Teaching Games for Understanding, na iniciativa de analisar a produção em torno da temática no Brasil e subsidiar as articulações que serão propostas no decorrer dessa dissertação.

4.4 ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO EM PORTUGUÊS SOBRE O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING

A priori, é necessário esclarecer alguns aspectos antes de iniciar com os resultados propriamente ditos da pesquisa de Estado da Arte do modelo Teaching Games for Understanding. O movimento inicial pretendido para essa dissertação foi de analisar monografias, dissertações e teses produzidas no Brasil sobre o modelo TGfU. Contudo, após buscas online no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, com as palavras-chave *Teaching Games for Understanding* e *TGfU*, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese específica sobre esse modelo, o que reforça a pertinência da realização dessa dissertação. Assim, optou-se por realizar esse estudo com base nos artigos publicados em torno da temática.

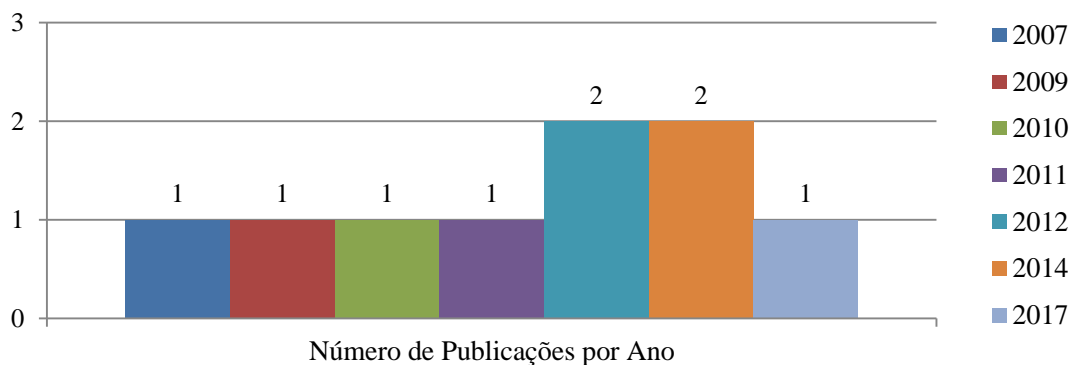
Entende-se que essa escassez de produção referente ao modelo TGfU, principalmente em nível de pós-graduação em Educação Física no Brasil, denuncia uma das dificuldades de

avanço dessa área de conhecimento. Como já citado anteriormente, o método de ensino é o responsável por materializar todos os conceitos e concepções do professor em práticas pedagógicas. Sem aprofundamento metodológico, as aulas de Educação Física podem se tornar menos eficientes, tornando-se uma tentativa de materializar ideias sem as ferramentas didático-metodológicas suficientemente capazes de cumprir com essa tarefa. Não se está afirmando que o movimento acadêmico não esteja considerando os métodos de ensino, no entanto, a produção científica vem se mostrando pouco densa no detalhamento desses métodos, bem como em sua articulação com a prática pedagógica.

Não são corriqueiros os estudos que citam os métodos de ensino na produção acadêmica em Educação Física. O árduo é conseguir proposições que se preocupem em dar propriedade e subsidiar, de forma coerente e detalhada, as intervenções desses professores. Inclusive há pesquisas que se utilizam desses métodos de ensino, bem como do próprio TGfU, para buscar comprovar sua competência em testes de tomada de decisão, conhecimento declarativo e processual, capacidades técnicas, entre outras variáveis. O questionamento que se propõe aqui é: será que houve aprofundamento teórico-metodológico suficiente nas intervenções propostas pelas investigações a ponto de assegurar os resultados encontrados nesses estudos?

Com essa preocupação, foram considerados para o corpo de análise desse Estado da Arte os artigos que citaram o modelo Teaching Games for Understanding em seu resumo, pressupondo que essas pesquisas apresentam aprofundamento teórico em torno do modelo. A partir dos critérios expostos na metodologia dessa dissertação, obtiveram-se nove artigos que compuseram o material de análise desse Estado da Arte, o qual terá seus resultados discutidos a seguir. Foram avaliados o ano das publicações, os periódicos em que foram divulgados e a relação estabelecida entre objetivo, metodologia e sujeitos de cada um dos estudos, a partir da leitura na íntegra dos nove artigos selecionados.

Figura 5 – Número de Publicações de Artigos sobre TGfU por Ano

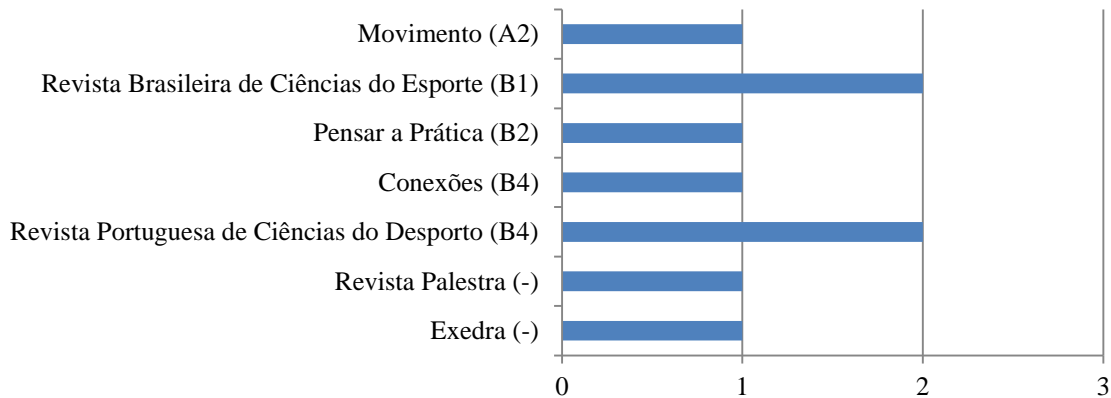


Fonte: Elaborado pelo autor.

Como exposto na figura 5, constata-se que a discussão acadêmico-científica sobre TGfU em língua portuguesa é recente. Não houve nenhum recorte temporal nos critérios utilizados para busca, contudo, todos os artigos publicados com a temática situam-se nos anos 2000, sendo a primeira obra divulgada 25 anos após a primeira publicação de Bunker e Thorpe (1982) propondo o TGfU. O primeiro artigo sobre TGfU encontrado é datado em 2007, cinco anos após já existirem os contundentes movimentos de reformulação propostos por Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002).

Os anos 2012 e 2014 apresentam leve aumento no número de publicações sobre o modelo, dos quais se destacam dois artigos que estabeleceram articulações do TGfU com a Pedagogia Não-linear e com o tipo de ensino via questionamento. Esses estudos demonstraram um debate mais aprofundado sobre o modelo TGfU, bem como propuseram novas possibilidades para o desenvolvimento desse método de ensino. A seguir, serão identificados os periódicos os quais foram divulgadas essas investigações.

Figura 6 – Periódicos e Qualis CAPES das Publicações sobre TGfU



Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir disso, a Revista Brasileira de Ciências do Esporte e a Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, por sua temática especificamente vinculada ao esporte, apresentaram leve vantagem na quantidade das produções acadêmicas sobre TGfU. No entanto, salienta-se a presença de um artigo na revista Movimento, periódico brasileiro com caráter sociocultural e pedagógico bem classificado no Qualis CAPES no quadriênio 2013-2016, bem como na Pensar a Prática, revista diretamente articulada com os aspectos pedagógicos da Educação Física. Ressalva-se que dois artigos foram publicados em revistas que não são consideradas pelo Qualis CAPES (estudos encontrados nos portais dos indexadores), no entanto, apresentaram considerações relevantes para a discussão sobre TGfU. Esse cenário dos periódicos aponta que a temática é relevante, ao considerar a presença de artigos sobre TGfU em revistas com impacto considerável na área, principalmente na discussão sociocultural e pedagógica.

Com o exposto, fez-se necessário analisar com mais profundidade as características dessa produção científica. Para isso, sistematizou-se os objetivos, metodologias e os sujeitos considerados nos estudos contemplados nesse Estado da Arte. Esse movimento, estruturado no Quadro 3, tem como intuito identificar a forma como o TGfU está sendo debatido e aplicado no cenário científico em língua portuguesa. Ressalva-se que essa caracterização foi realizada a partir das informações contidas nos próprios estudos. Com isso, não se analisou a coerência ou a fidedignidade dos objetivos e dos processos metodológicos citados nos estudos.

Quadro 3 – Objetivos, metodologias e sujeitos dos artigos sobre TGfU

AUTOR(ES) E ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	SUJEITOS
GRAÇA; MESQUITA (2007)	Debater sobre a produção acadêmica do TGfU e do Sports Education.	Revisão de Literatura	Não houve
BOLONHINI; PAES (2009)	Discutir as características do TGfU no ensino esportivo.	Estudo Teórico	Não houve
COSTA et al. (2010)	Discutir a potencialidade do TGfU como método de ensino esportivo.	Estudo Teórico	Não houve
CLEMENTE; MENDES (2011)	Justificar a intersecção das áreas de saber que compõem o ensino do jogo pelo jogo .	Estudo Teórico	Não houve
CLEMENTE (2012)	Debater a estrutura dos jogos de invasão, definindo princípios didáticos para ensino em modelos ecológicos.	Estudo Teórico	Não houve
CORTELA et al. (2012)	Relacionar o TGfU e o Sports Education com a iniciação ao tênis no programa Play and Stay.	Revisão de Literatura	Não houve
SOUZA et al. (2014)	Analisar se comportamentos táticos podem ser alterados no futebol a partir de sessões de treino.	FUT-SAT	18 jogadores masculinos da categoria sub-14
CLEMENTE (2014)	Articular os estilos de ensino e questionamento como elementos de suporte ao TGfU.	Estudo Teórico	Não houve
TSUKAMOTO; ANDRADE (2017)	Percepção de estudantes de Educação Física sobre o TGfU.	Intervenções formativas sobre TGfU e questionário	32 estudantes de Educação Física

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com base nessa organização, constatou-se a necessidade de identificar como está sendo realizada a discussão em cada um dos nove artigos em língua portuguesa que debateram o modelo Teaching Games for Understanding. Tem-se como intuito mapear o caminho traçado pelo debate acadêmico em torno dessa temática, evidenciando os principais resultados de cada estudo que compôs esse Estado da Arte. Optou-se por seguir a ordem cronológica de publicação dos estudos, almejando traçar uma linha do tempo dessa produção.

Graça e Mesquita (2007), em uma extensa revisão de literatura dos métodos TGfU e Sports Education, estabelecem uma embasada discussão sobre o modelo TGfU, desde suas características como método, suas influências construtivistas, além de apresentarem uma discussão aprofundada sobre a produção empírica em torno do TGfU, bem como do Sports Education. Mesmo contando com um extenso mapeamento das obras, não houve um critério rígido de seleção dos estudos, o que impossibilitou uma visualização do todo da produção. As obras foram sendo contempladas na discussão na medida em que era necessário na construção do texto.

Quanto à produção empírica, Graça e Mesquita (2007) apontam que houve uma forte tendência em comprovação da superioridade do TGfU em relação aos outros métodos e os estudos acabaram não encontrando resultados positivos nessa empreitada. Entretanto, as intervenções com TGfU, em grande parte, comprovaram vantagem ao método em relação aos aspectos afetivos e emocionais dos educandos. Os autores concluem seu estudo apontando as principais divergências entre o TGfU e o Sports Education, os quais apresentam um processo de ensino-aprendizagem mais voltado, respectivamente, à dinâmica de funcionamento dos esportes e à formação humana por intermédio do esporte.

Bolonhini e Paes (2009) dedicam-se, em sua pesquisa, a apresentar as principais características do TGfU como modelo de ensino de esporte. Em uma pesquisa teórica, os autores enfatizam os papéis do professor e do aluno no processo, com intuito de delimitar o rompimento com a lógica didática realizada pela perspectiva tradicional, apontando o aluno como centro desse processo e o professor como mediador.

Com isso, Bolonhini e Paes (2007) denominam a verbalização como eixo das reflexões propostas quanto à compreensão das técnicas diretamente vinculadas às problemáticas do jogo. Além disso, eles ainda pontuam que o processo proposto pelo TGfU perpassa elementos como pensamento, linguagem e ação. Por fim, os autores concluem que, ao considerar as experiências esportivas prévias dos alunos, é vital que o professor domine estratégias didáticas que possibilitem a atuação dos alunos de forma ativa e crítica no contexto do jogo, percebendo a multiplicidade de relações que o esporte proporciona.

Com intuito de apresentar o TGfU e suas propostas de remodelação, Costa et al. (2010) traçam um resgate histórico da influência das vertentes comportamentalistas e construtivistas nos métodos de ensino, salientando a relevância do TGfU como modelo construtivista de ensino dos esportes. Nesse estudo teórico, foram considerados artigos de impacto, que trouxeram detalhamentos sobre a estrutura do TGfU, contudo, não foi delimitado nenhum critério para seleção e análise dessa bibliografia.

Em seguida, os autores apresentaram as remodelações propostas por Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002), caracterizando-as como novas sistematizações para o modelo TGfU. Costa et al. (2010) finalizam o debate apontando o questionamento e a descoberta guiada como principais recursos didáticos do professor, bem como salientam a necessidade de conhecer a estrutura do modelo TGfU e a dinâmica do esporte que se está desenvolvendo, para construir situações didáticas que condicionem a compreensão do jogo.

Clemente e Mendes (2011), por sua vez, realizam um debate referente ao ensino do esporte pelo jogo, delimitando um caminho histórico que perpassou pelas características do modelo de ensino analítico até a proposição do TGfU. Em seguida, de forma pouco articulada com o restante do estudo, os autores discutiram a tática e sua relação com o conhecimento declarativo e processual.

No entanto, Clemente e Mendes (2011) são pioneiros na produção em português a destacar a relevância dos Princípios Pedagógicos do TGfU com maior profundidade, em especial relacionado à seleção do tipo de jogo e às possibilidades de transferência de aprendizagem entre práticas de mesma categoria. Os autores concluem seu estudo apontando a necessidade de verificar como o TGfU está sendo tratado no contexto de Portugal, no que se refere a sua implementação por parte dos professores, indicando a falta de produção sobre o modelo no país, mesmo sem apresentar dados que corroborem essa afirmação.

Em um estudo seguinte, Clemente (2012) se propôs a debater a estrutura dos jogos de invasão, definindo princípios a partir das teorias ecológicas e da Pedagogia Não-linear. O autor consegue subsidiar a discussão referente às teorias ecológicas de ensino dos esportes, principalmente descrevendo as características da lógica interna dos jogos de invasão, tematizando, como feito no estudo anterior, os elementos estratégicos e táticos dessas manifestações. A mesma densidade conceitual é evidenciada na discussão referente à Pedagogia Não-linear, na qual o autor estabelece os esportes como sistemas em constante relação de estabilidade e instabilidade, promovendo situações-problema (constrangimentos) simplificadas da dinâmica formal do jogo. Em seguida, o autor apresenta os Princípios Pedagógicos do TGfU como eixos que permeiam a atuação do professor no processo de

ensino-aprendizagem na perspectiva ecológica, discussão estabelecida com propriedade e profundidade.

Não obstante, a investigação de Clemente (2012) perde potencial ao não estabelecer uma relação direta entre a proposta do TGfU e a Pedagogia Não-linear. O debate, que apresenta férteis possibilidades, acaba se reduzindo à descrição de características das duas temáticas e pouco avança no sentido propositivo. Seria interessante uma intersecção entre as perspectivas adotadas no estudo, o que geraria novos e aprofundados conhecimentos à produção sobre TGfU. Entretanto, o estudo abre portas para discussões de extrema relevância para o avanço do debate.

Cortela et al. (2012) se propõem a relacionar o TGfU e o Sports Education com a iniciação ao tênis proposta pelo programa *Play and Stay* – PAS. Em sua discussão, os autores apresentam as múltiplas esferas de manifestação do esporte, apontando o tênis de campo como uma modalidade relevante no contexto brasileiro e debatendo as diferentes abordagens metodológicas de ensino dessa prática. Cortela et al. (2012) indicam as limitações do método analítico e defendem a utilização de modelos com base em correntes construtivistas e cognitivistas, como o TGfU e o Sports Education. Os autores apresentam algumas características dos dois modelos de ensino e, no caso do TGfU, acabam focando superficialmente nos Princípios Pedagógicos.

No decorrer do estudo, Cortela et al. (2012) apresentam os pilares do programa PAS para o ensino do tênis e os articulam com as características do TGfU e do Sports Education. Todavia, as características ecológicas do próprio programa PAS, baseada em propostas de jogos reduzidos, faz com que a discussão teórica dos autores se torne um pouco redundante, ao considerar a proximidade dos princípios adotados pelos três modelos. Além disso, referente à discussão sobre TGfU, a pouca profundidade na teorização sobre o modelo restringiram as possibilidades de discussão do estudo.

Ao considerar os estudos contemplados nesse Estado da Arte, Souza et al. (2014) são os primeiros autores a realizarem uma pesquisa com intervenção. Em sua investigação, eles objetivaram analisar se haveria alteração dos comportamentos táticos de jogadores de Futebol (categoria sub-14) após 20 sessões de treinamento pautados no modelo TGfU. Para essa empreitada, Souza et al. (2014) introduzem o estudo com a discussão sobre as características e o processo de ensino do Futebol, apontando a relevância dos aspectos táticos e estratégicos. Metodologicamente, os autores se propuseram a analisar, via instrumento FUT-SAT⁴, o

⁴ FUT-sat é um teste de campo específico para análise do Futebol, realizado em um espaço de jogo reduzido, quatro contra quatro (três na linha mais um goleiro para cada equipe), durante quatro minutos. Esse instrumento

comportamento tático dos jogadores pré-intervenção, a realizarem 20 sessões com base no TGfU e a reaplicar o teste FUT-SAT.

Souza et al. (2014) constataram que, das 64 variáveis analisadas no estudo, quatro delas apresentaram diferença estatística significativa pós intervenção, em especial nos quesitos Unidade Defensiva e Meio Campo Defensivo. Os autores concluem o estudo de forma breve, apontando os elementos que alteraram após a intervenção, mas pouco foi discutindo a forma como o TGfU contribuiu nesse processo, talvez pelos objetivos do estudo ou pela própria dinâmica limitada de exposição das ideias proporcionada pelos artigos científicos.

Já Clemente (2014), em seu estudo, estabelece uma relação entre os estilos de ensino e os questionamentos com a proposta do modelo TGfU. O autor situa alguns aspectos históricos do TGfU, bem como evidencia algumas características específicas do modelo, como a indissociabilidade entre tática e técnica, os papéis do professor e do aluno no processo e a dinâmica de jogos modificados. Em seguida, Clemente (2014) aprofunda o debate referente às estratégias didáticas que podem ser utilizadas pelo professor, a partir do Espectro dos Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008), sistematização que organiza as intervenções didáticas com base no grau de centralidade que o processo concede ao professor e/ou ao aluno. Clemente (2014) conclui que propostas com maior foco nos alunos e intervenções pontuais do professor seria a forma mais adequada para o trato com o TGfU.

Além disso, o autor ainda apresenta o questionamento como um recurso de ensino rico para o desenvolvimento do TGfU, caracterizando quatro tipos de questionamento: recordatório, convergente, divergente e de valor. Clemente (2014) conclui o estudo apresentando a possibilidade que essas ferramentas concedem para o desenvolvimento do modelo TGfU, as quais possibilitam um aprofundamento didático e conferem mais cientificidade à prática pedagógica do professor. O autor consegue estabelecer uma discussão com densidade e as aproximações propostas entre TGfU, Estilos de Ensino e questionamento se apresentam como solo de férteis possibilidades de avanço teórico e, prioritariamente, de auxílio aos professores para o trato com o TGfU, temáticas que merecem mais investigações.

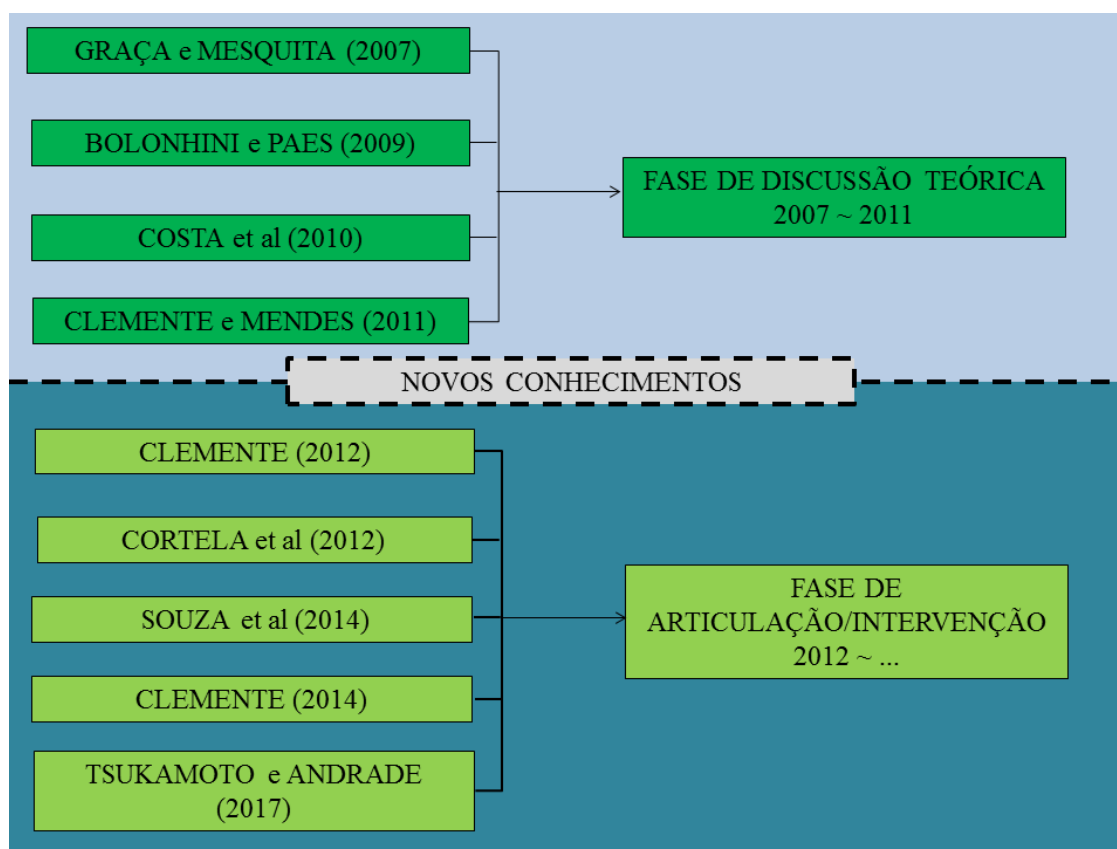
Em uma pesquisa com intervenção, Tsukamoto e Andrade (2017) objetivaram identificar a percepção de estudantes de Educação Física sobre o TGfU. O estudo fez uso de intervenções formativas com 32 estudantes de Educação Física, em processo de formação inicial. Os estudantes foram submetidos a aulas teóricas sobre o modelo TGfU, bem como

participaram de uma aula ministrada por um profissional experiente com o modelo. Além disso, a pesquisa proporcionou aos sujeitos que eles organizassem e aplicassem aulas com o TGfU entre o próprio grupo. Para coleta de dados, a investigação utilizou um questionário aberto, contendo cinco perguntas referentes ao TGfU e as experiências proporcionadas pela intervenção, dos quais os resultados foram analisados a partir de análise de conteúdo temático-categorial.

Tsukamoto e Andrade (2017) evidenciam que a característica de centralizar o processo no aluno é visto como potencialidade e, concomitantemente, como um desafio para os estudantes para o desenvolvimento do TGfU. Além disso, os estudantes apontaram a necessidade do professor lograr de conhecimentos específicos sobre o TGfU, bem como a dificuldade em guiar o processo via questionamentos. Também foi apontado como desafiador estabelecer os conteúdos táticos das modalidades, o que requer conhecimento específico. Tsukamoto e Andrade (2017) dão um passo importante para a produção qualitativa sobre o TGfU, visto que os resultados apontam elementos relevantes para se repensar o próprio modelo metodológico. Ao se considerar que a experiência era um dos elementos principais do estudo, seria interessante que, ao menos com alguns dos sujeitos, tivessem sido realizadas entrevistas, para que se pudesse aprofundar o debate e ultrapassar as constatações gerais que o questionário acaba limitando.

Por fim, sistematizou-se a Figura 6, com intuito de desenvolver uma Linha do Tempo da produção científica em língua portuguesa sobre o TGfU. Com essa organização dos estudos, foi possível delimitar duas fases no que se refere à produção sobre TGfU: Fase de Discussão Teórica e Fase de Articulação/Intervenção.

Figura 7 – Linha do Tempo da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo TGfU



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Fase de Discussão Teórica é caracterizada por estudos de revisão que tematizam as principais características do modelo TGfU e apontam os princípios que o orientam, com intuito de apresentar o TGfU e discutir suas possibilidades e potencialidades didático-pedagógicas. Já a Fase de Articulação/Intervenção conta com estudos que visam articular o TGfU com outras teorias, bem como estudos que propuseram intervenções, já apontando para uma produção científica mais preocupada em produzir novos conhecimentos, bem como amparar a prática do professor com outras possibilidades de trabalho com o TGfU.

Com base nesse cenário construído a partir do Estado da Arte da produção em língua portuguesa sobre o TGfU, constatou-se que a inserção de novos conhecimentos, a partir de 2011, foi um marco na linha do tempo da produção sobre TGfU. Desse ponto em diante, a produção começou a apresentar um caráter mais propositivo, mesmo que modesto, e que já projeta um cenário, para as próximas publicações sobre o modelo, de novas articulações para o TGfU no contexto brasileiro e português, prioritariamente.

Quanto à produção como um todo, entende-se que as discussões embasaram-se, em sua maioria, nas características que o TGfU atrela ao ensino esportivo, pouco avançando para

que se repense o próprio modelo ou se articule novos conceitos que complementem o que o TGfU busca desenvolver, salvo o estudo mais recente de Clemente (2014). No entanto, constata-se que há uma tendência da produção em caminhar para essa linha mais propositiva. Entende-se que estudos dessa natureza, que visem reformular os modelos de ensino e analisar a lógica de funcionamento dos esportes são substanciais para o desenvolvimento do modelo TGfU, ao possibilitar a sistematização desses elementos para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para rever sua própria estrutura didático-metodológica.

Com o panorama apresentado a partir desse Estado da Arte, ficou evidente a carência científica de debates em torno do modelo TGfU, bem como da própria discussão sobre métodos de ensino na área. Essa lacuna científica acarreta diretamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física, principalmente nos aspectos didáticos da sua atuação. A insipiência das discussões científicas em torno dos métodos de ensino corrobora a dificuldade da organização da prática pedagógica desses professores, desamparando-os no que se refere a conhecimentos específicos que corroborem sua prática no processo de ensino-aprendizagem, com elementos que transponham suas concepções teóricas em práticas pedagógicas concisas, por meio do método.

É ao constatar essa carência que essa dissertação objetiva realizar o exercício de sistematizar o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol a partir do modelo Teaching Games for Understanding, com base na Praxiologia Motriz. Nesse sentido, serão apresentados, no próximo capítulo, os principais conceitos da Praxiologia Motriz, com o objetivo de possibilitar análises aprofundadas sobre a lógica interna do Voleibol e subsidiar as articulações desses conhecimentos com o próprio modelo TGfU.

5 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: CONSTITUINDO UMA LINGUAGEM DO JOGO E DO ESPORTE

A Praxiologia Motriz foi desenvolvida pelo professor francês Pierre Parlebas, entre as décadas de 1960 e 1970, na Universidade René Descartes – Paris V, na França. Com profundo embasamento em diversas áreas do saber, como a Linguística, a Semiótica, a Matemática e a Sociologia, Pierre Parlebas elaborou consolidados conhecimentos referentes à análise da lógica interna dos jogos e dos esportes (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

O autor conceitua a Praxiologia Motriz como “Ciência da Ação Motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento” (PARLEBAS, 2001, p. 354). Parlebas (2001), com essa definição, enfatiza o conceito norteador das discussões praxiológicas, a ação motriz, como fruto da interação do sujeito com as características que compõem a lógica interna dos jogos e esportes, descrita a partir das regras de cada prática motriz. Ao partir disso, cada prática motriz – ou sistema praxiológico – apresentará características únicas, as quais as dão estrutura, e que interferirão diretamente na atuação dos jogadores, orientados pelas ações motrizes exequíveis, concedendo-a seu conteúdo genuíno, constituindo sua identidade como prática motriz.

Para melhor compreender essa proposição, será traçado um paralelo entre a Praxiologia Motriz e a Linguagem. Pode-se, hipoteticamente, entender que uma prática motriz corresponde a um idioma, o qual tem regras gramaticais que o tornam singular, que o compõem como uma língua, uma estrutura verbal. No entanto, esse idioma só ganha sentido ao ser falado, a partir de quando os seres humanos dele se apropriam e nele interagem. Nesse processo, muitos elementos são ressignificados, transmutados pelo próprio exercício da língua, contudo, sem desprender-se das estruturas gramaticais que o tornam o idioma que ele é. Isso significa que o idioma, assim como uma prática motriz, constrói-se a partir de uma série de regras, das quais os seus atores se apropriam e, concomitantemente, as dão sentido.

O sistema de regras de cada prática motriz é o gerador da denominada lógica interna. Parlebas (2001) define lógica interna como um conjunto de características que remetem consequências na realização das ações motrizes. A lógica interna, em sua essência, irá conduzir a forma como os jogadores atuarão no contexto do jogo, a partir do estabelecimento das possibilidades de interação dos jogadores com os quatro elementos básicos da lógica interna: espaço, demais jogadores, material e tempo. Dessa forma, a lógica interna reflete a dinâmica de funcionamento da prática motriz em um contexto aplicado, em consonância com aquilo que está descrito nas regras do jogo.

Em face de uma lógica interna, os jogadores de qualquer prática motriz, ao interagirem com esse sistema praxiológico, produzem determinadas ações motrizes. Parlebas (2001, p. 41) conceitua a ação motriz como “processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada”. Nesse sentido, a ação motriz se caracteriza como um produto da prática motriz, a matéria prima da Praxiologia Motriz, o substrato da relação jogador – jogo. Cabe salientar que o conceito de ação motriz ultrapassa a perspectiva segmentada entre técnica e tática, pois seu espectro abrange elementos como antecipação, decisão, interação e leitura, todos vinculados à lógica interna em questão, não se limitando à descrição de movimentos ou descrições técnicas (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Não obstante, o conceito referente à ação motriz é amplo, contemplando elementos que condizem com a estrutura do jogo, com sua lógica interna. Sua finalidade está voltada a análise do sistema praxiológico, em um campo teórico. A partir do momento em que alguém se apropria dessa ação motriz para atuar no jogo, obtém-se uma conduta motriz, diretamente relacionada com as características subjetivas da pessoa que realiza tal ação motriz.

Retomando a analogia com a Linguagem, Ramos (2007) aponta que a língua apresenta uma componente social que é exterior ao indivíduo, a qual é por ele imutável. Já a fala, ao mostrar-se como apropriação da língua pelo sujeito, como fruto da relação dele com os códigos da língua, é reelaborada constantemente. Partindo-se disso, estabelecendo as palavras de um idioma como correspondentes às ações motrizes de um jogo ou esporte, pode-se afirmar que a conduta motriz é equivalente à forma particular com que cada pessoa pronuncia uma palavra em determinado idioma. Elementos como sotaque, contexto histórico-cultural, características de voz e fonética de cada indivíduo darão um caráter estritamente particular a forma como o sujeito se apropria de um idioma e pronuncia essas palavras. O mesmo acontece com a conduta motriz, que reflete as particularidades desse jogador que realiza as ações motrizes, dotadas de sentido para quem atua naquele sistema praxiológico.

Parlebas (2001) atenta que a conduta motriz é, sem dúvida, o eixo central da ação motriz. Entretanto, no âmbito da ação como fenômeno, de uma ação sistema observada do exterior e como componente de um processo de análise, a ação motriz tem tamanha importância para a compreensão da lógica interna. Aproximando-se novamente da Linguagem, para entender o dinamismo de um idioma, é preciso conhecer, a priori, sua língua e as possibilidades que ela concede, a partir da Gramática que a constrói como um sistema complexo, a qual é dotada de sentido ao ser apropriada por um sujeito que a exerce por intermédio da fala.

Outra ressalva se faz latente quanto à necessidade de distinguir ação motriz de qualquer outro movimento isolado. Ribas (2014) esclarece que retirar a areia do rosto em uma partida de Vôlei de Praia pode ser substancial para o desenvolvimento das ações motrizes, no entanto, para a Praxiologia Motriz, esse gesto não se configura como uma ação motriz, pois não há delimitação sobre seu exercício prevista na regra do jogo. Já, quando se cita bloqueio ou saque, por exemplo, suas ações são condicionadas pelas regras do jogo, emergindo ações motrizes constituintes àquele sistema praxiológico, o Vôlei de Praia.

Isso significa que a Praxiologia Motriz se limita a estudar o corpo de regras de uma prática motriz para compreender sua lógica interna e identificar suas ações motrizes? Não, esse é apenas o ponto de partida. Considerando o entendimento que todas as práticas motrizes se constituem em sistemas complexos e adaptativos, a Praxiologia Motriz propõe diversas ferramentas, que auxiliam no desvelar dessas características intrínsecas aos jogos e esportes, e sistematiza conceitualmente os elementos que os compõem.

A pertinência de estudos e discussões referentes à lógica interna está enraizada profundamente no conceito de interação motriz. Parte-se do pressuposto que o jogador, ao atuar no sistema praxiológico, estabelece relação direta com os componentes dessa dita organização intrínseca. Parlebas (2001, p. 269) define a ocorrência de uma interação motriz quando “[...] durante a realização de uma tarefa motriz, o comportamento motor de um indivíduo influi de maneira observável no de outro ou vários dos demais participantes”. Nesse sentido, há uma interferência dos outros jogadores na conduta motriz de quem realiza uma ação motriz, a qual é estabelecida por intermédio de inúmeras trocas de mensagens e processos de leitura da conduta motriz dos outros participantes, veiculados por meio da semiotricidade (FAGUNDES, 2017).

Embasado na semiótica de Ferdinand de Saussure para propor conceitos quanto às práticas motrizes, Parlebas (2001, p. 406) caracteriza a semiotricidade como “natureza e campo das situações motrizes, consideradas desde o ponto de vista da aplicação de sistemas de signos associados diretamente à conduta motriz dos participantes”. Essa perspectiva atrela significado às ações motrizes, ao apontar que quaisquer atuações dos jogadores serão emissoras de mensagens, as quais são passíveis de interpretação pelos outros participantes.

O conceito de interação motriz faz menção à forma como as ações motrizes serão executadas em relação aos companheiros e aos adversários no contexto do jogo (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). Ela é a responsável por guiar todas as ações motrizes que serão realizadas no jogo, sob a égide da comunicação (cooperação) e/ou da contracomunicação (oposição). A comunicação será manifestada toda vez em que o

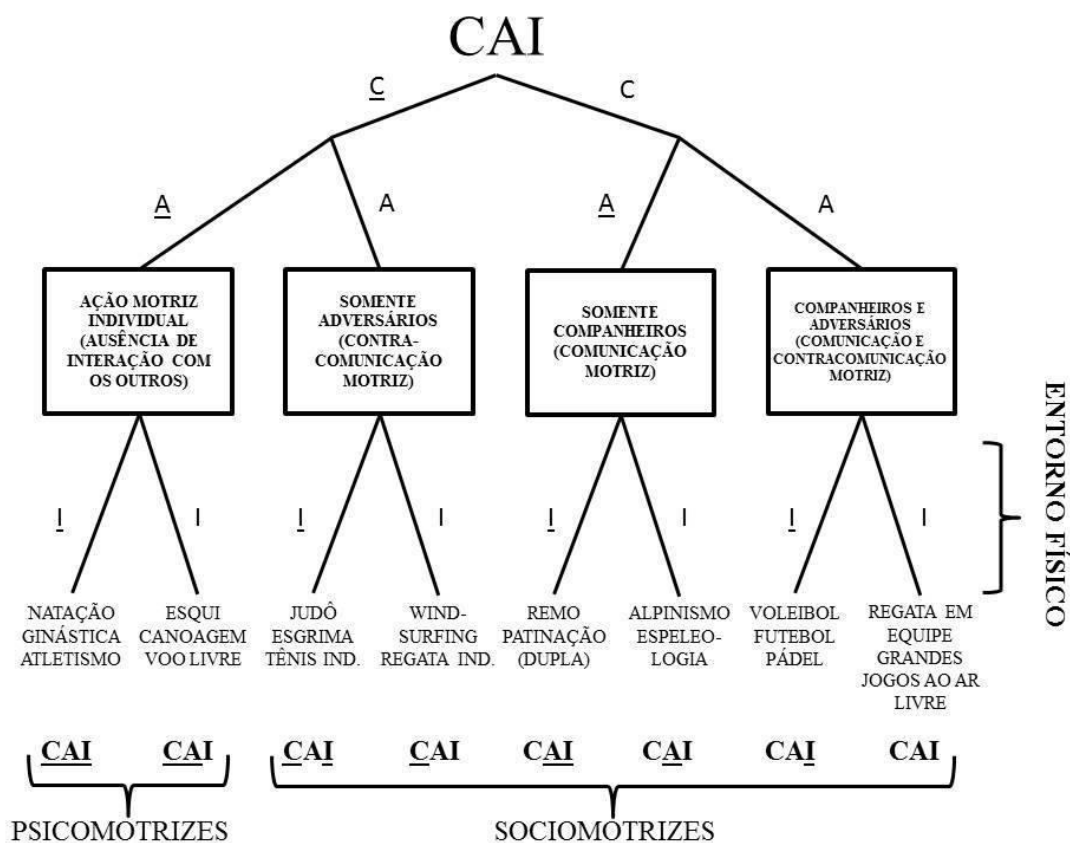
comportamento motor objetivar a facilitação das ações motrizes e dos processos de leitura do(s) outro(s) jogador(es), o que configura a materialização do conceito de cooperação no âmbito esportivo. Já a contracomunicação, como sua denominação suscita, está vinculada ao processo de dificultar ações e interpretações do comportamento motor do(s) outro(s) jogador(es), ilustrando a oposição aplicada de forma contextual às situações do jogo (RIBAS, 2014).

Recorrendo novamente à metáfora com a Linguagem, pode-se afirmar que ao atuar no jogo, os participantes são intérpretes e interpretantes. Isso significa que quando um jogador age ele emite uma mensagem por meio de sua conduta motriz, enquanto que os demais jogadores decodificam tal conduta, via leitura de jogo, para antecipar-se e tomar a melhor decisão. Todavia, os demais participantes também fornecem mensagens a esse jogador que está agindo, concomitantemente a sua atuação, tornando simultânea essa relação entre intérprete e interpretante, visto a dinamicidade do próprio jogo e dos processos de leitura.

Esses processos de interpretação são extremamente complexos e, também, substanciais para a execução de qualquer ação em um jogo ou esporte que apresente interação motriz. Fagundes e Ribas (2017a) atrelam o sucesso interventivo nas situações de jogo à capacidade dos processos de leitura dos jogadores, principalmente quando se compreende que a sua própria ação é emissora de mensagens e que torná-las mais obscuras possíveis aos adversários amplia a imprevisibilidade e dificulta os processos de leitura do adversário, acarretando em vantagens consideráveis nas situações do jogo. Ao mesmo tempo, facilitar esses processos para os companheiros potencializa a atuação da equipe como um todo, principalmente no que tange às organizações estratégicas.

Embasado nessas relações de cooperação e oposição que o jogador pode estabelecer com os demais participantes, bem como com a incerteza do meio, é que Parlebas (2001) elaborou uma ferramenta para sistematização das práticas motrizes, apontando as características pertinentes de suas lógicas internas, denominado Sistema de Classificação CAI. Ele foi estruturado com base nas interações motrizes estabelecidas com companheiros (C), com adversários (A) e com a incerteza do meio de prática (I). Nesse sentido, tem-se o seguinte panorama, sistematizado por Parlebas (2001) na figura abaixo.

Figura 8 – Sistema de Classificação CAI



Fonte: Adaptada de Parlebas (2001).⁵

No que se refere às possibilidades de interação, tem-se dois grandes grupos específicos no Sistema de Classificação CAI, as práticas psicomotrizes e as práticas sociomotrizes. As práticas psicomotrizes são aquelas em que, no momento da realização das ações motrizes, os sujeitos atuantes não sofrem interferência dos outros jogadores, as quais não há interação motriz no momento de realização das ações. Já as práticas sociomotrizes, obrigatoriamente, apresentam algum tipo de interação com outros jogadores em concomitância a realização das ações motrizes. Ao considerar o espaço, Parlebas (2001) elucida que um sujeito, além de poder relacionar-se (ou não) com os demais, também pode interagir com a incerteza do meio de desenvolvimento da prática, o qual pode ser padrão (que não apresenta incerteza, ex.: Voleibol, Basquetebol, Tênis...) ou incerto (interferências consideráveis nas ações motrizes por alterações no meio de prática, ex.: surfe, atividades na natureza...).

Dessa forma, obtêm-se os denominados Domínios da Ação Motriz, baseados nos tipos de interações que se apresentam nas práticas, agrupando-as nas seguintes categorias: psicomotrizes (sem interação), sociomotrizes de cooperação (exclusivamente cooperação),

⁵ As letras sublinhadas nessa figura significam a inexistência desse tipo de interação motriz com companheiro, adversário ou incerteza do meio.

sociomotrizes de oposição (somente oposição) e sociomotrizes de cooperação-oposição (cooperação e oposição concomitantes). Esclarece-se que, como explicitado na figura 8, acima, ainda há a possibilidade de interagir com o espaço, constituindo-se, então, oito Domínios de Ação Motriz para classificação. Vale ressaltar que o Sistema de Classificação CAI não busca elencar quão válidas são as práticas motrizes, mas sim apontar as características que elas apresentam, com o intuito de desvelar suas lógicas internas e auxiliar na compreensão do jogo.

O Sistema de Classificação CAI é apenas uma das ferramentas da Praxiologia Motriz para análise da lógica interna de jogos e esportes. Para aprofundamento no estudo da dinâmica de funcionamento de uma prática motriz, é necessário utilizar os Universais Ludomotores, que são sete modelos operatórios idealizados por Parlebas (2001) que aprofundam na análise da lógica interna a partir de vários elementos. Dada sua densidade teórica, os Universais Ludomotores serão tematizados a seguir, descrevendo-os como modelos de análise a partir de suas características e de suas contribuições para a compreensão da lógica interna dos jogos e esportes.

Parlebas elaborou os Universais Ludomotores para possibilitar que se elenquem as especificidades e características de qualquer jogo esportivo. Segundo o autor, os Universais Ludomotores são “modelos operativos que representam as estruturas básicas de funcionamento de todo jogo esportivo e que contem sua lógica interna” (PARLEBAS, 2001, p. 463). Por sua etimologia, o termo “universal” foi empregado ao considerar a concepção estruturalista adotada pela Praxiologia Motriz em relação aos jogos e esportes, para indicar modelos que permeassem e caracterizassem todas as manifestações de forma global (LAGARDERA; LAVEGA, 2003; RIBAS, 2014). Dessa maneira, ao constituírem-se os Universais Ludomotores, assume-se o pressuposto de que os modelos estão presentes de maneira subjacente em todas as práticas motrizes e que contém sua lógica interna e sua identificação legítima ao desvelar e, principalmente, analisar suas características específicas (FAGUNDES; RIBAS, 2017a).

Parlebas (2001) aponta que os Universais Ludomotores se referem às ações motrizes do jogo, a partir de suas diversas manifestações, em nível de comunicação, espaço, tarefa, entre outros, dando-lhes um caráter lógico-matemático. Os Universais Ludomotores mais importantes são a Rede de Comunicação Motriz, a Rede de Interação de Marca, Rede de Papeis e Subpapeis Sociomotores, os Códigos Gestêmicos, os Códigos Praxêmicos e o Sistema de Pontuação (PARLEBAS, 2001). A seguir serão caracterizados conceitualmente

cada um dos modelos dos Universais Ludomotores, com intuito de apresentar sua potencialidade como ferramenta de análise da lógica interna.

A rede de Comunicação Motriz expressa as possibilidades de interação dos jogadores em cada jogo esportivo, sob a égide da comunicação e/ou da contracomunicação, derivadas das regras do jogo (PARLEBAS, 2001). Com essa perspectiva, a rede de Comunicação Motriz pode ser exclusiva ou ambivalente (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). A rede exclusiva é configurada quando os jogadores não podem ser simultaneamente companheiros e adversários, ou seja, durante todo o jogo se mantém as estruturas das equipes, tendo os Jogos Esportivos Coletivos como exemplo. Já nas práticas de rede ambivalente, os participantes podem atuar a qualquer momento como companheiro ou adversário com qualquer jogador, como o Jogo das Quatro Esquinas⁶.

Além disso, as redes de Comunicação Motriz ainda podem ser estáveis ou instáveis. Na rede estável, não há variação quanto às relações de cooperação e oposição, estabelecendo-se o mesmo tipo de relação com o mesmo jogador em todo o jogo. Já na rede instável, o participante pode cooperar ou opor-se no contexto do jogo com qualquer jogador (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Segundo Lagardera e Lavega (2003), a relevância pedagógica de conhecer o tipo de Rede de Comunicação Motriz de uma prática motriz está vinculada a um reflexo das relações que o aluno estabelece nessa lógica interna. Isso aponta a necessidade de compreender essa dinâmica, ao passo que os alunos interagirão a partir do que determina essa lógica interna.

A Rede de Interação de Marca ainda se pauta em elementos que estão ligados as interações motrizes estabelecidas ente os jogadores, contudo, como sua denominação já sugere, ela sublinha qual dessas relações deve ser estabelecida para ganhar um ponto, marcar um gol ou vencer uma partida (PARLEBAS, 2001). Lagardera e Lavega (2003) esclarecem que a rede de Interação de Marca pode ser antagônica, cooperativa ou mista. A antagônica se caracteriza por práticas motrizes em que a obtenção da vitória se dá por intermédio do estabelecimento da oposição, como o Futebol e o Tênis, por exemplo. Uma rede de Interação de Marca cooperativa, como suscitado, se evidencia em esportes e jogos que se pontua por meio de interações de cooperação, ilustrado por práticas como o Jogo dos Dez Passes ou Ultimate Frisbee. Por fim, uma rede de Marca mista são práticas motrizes que possibilitam vencer a disputa a partir da cooperação e da oposição, mais comuns em Jogos Tradicionais e

⁶ Jogo tradicional constituído por cinco pessoas, das quais quatro delas ocupam os quatro vértices de um quadrado, enquanto o quinto jogador situa-se no meio. Os jogadores que ocupam os vértices devem mudar de posição, sem tempo ou momento pré-estabelecido, ao passo que o jogador do centro tenta ocupar um desses vértices. Nessa prática motriz, pode-se opor-se ou cooperar com qualquer jogador a qualquer momento.

Populares, mas o Futebol Americano também apresenta essa possibilidade de realizar um ponto recebendo um passe dentro de uma área pré-determinada (cooperação) ou infiltrando via defesa adversária (oposição).

A implicação didática de conhecer a rede de Interação de Marca dos jogos e esportes reside na compreensão de que, mesmo em práticas que apresentam as mesmas interações de cooperação-oposição, cada lógica interna possibilita uma forma de pontuação específica. Por exemplo, tanto o Handebol quanto o Jogo dos Dez Passes apresentam-se como práticas sociomotrizes de cooperação-oposição. Entretanto, para pontuar no Handebol, é necessário se opor a defesa e ao goleiro adversário, caracterizando-se como uma prática antagônica, enquanto que no Jogo dos Dez Passes se pontua a partir da realização de dez passes, pautado na cooperação da equipe.

Isso não significa que o processo de ensino-aprendizagem de práticas antagônicas deve negligenciar as interações de cooperação, ou o contrário em práticas cooperativas, mas sim entender o papel de cada interação na lógica interna do esporte em questão. Fagundes e Ribas (2017a), ao analisar a rede de Interação de Marca do Voleibol, assinalam que, mesmo ele sendo uma prática antagônica, a cooperação é extremamente vital para a estrutura da lógica interna dessa prática, ao subsidiar um melhor estabelecimento da oposição, além de que erros de organização por falta de cooperação geram pontos aos adversários, o que interfere diretamente no resultado da partida.

Tão relevante quanto conhecer o que é necessário para pontuar, é identificar a forma de registro da pontuação de uma prática motriz, objetivo do Sistema de Pontuação, outro modelo dos Universais Ludomotores. Segundo Parlebas (2001, p 421) o Sistema de Pontuação é a “rede de acertos, vitórias ou pontos conseguidos pelos jogadores ou equipes, previstos explicitamente pelas regras do jogo, no que se refere ao desenvolvimento, bem como a designação eventual dos ganhadores e perdedores”. Lagardera e Lavega (2003) apontam que a natureza do Sistema de Pontuação infere condutas estratégicas específicas dos jogadores, norteados por cada lógica interna. A partir disso, constituem-se cinco categorias no que tange ao Sistema de Pontuação: Ponto Limite, Tempo Limite, Pontuação e Tempo Limites, Por Marca Estabelecida (tempo, distância...) e Sem Final Pré-estabelecido.

Cada uma dessas características abarca considerações relevantes para compreender como a prática motriz se estabelece, bem como a forma como os jogadores atuarão para obter êxito. Conhecer essas características dos jogos e esportes, no que se refere a o seu Sistema de Pontuação, confere ao professor a possibilidade de realizar alterações a lógica interna de

forma mais concisa com os objetivos estabelecidos no processo de ensino-aprendizagem (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Constituídas as análises referentes à estrutura da lógica interna da prática motriz, os Universais Ludomotores focam sua análise na interação do jogador com o sistema praxiológico, mapeando suas possibilidades de ação a partir da rede de Troca de Papeis e Subpapeis. Esses modelos, originalmente, apresentam-se separados. Entretanto, por sua forte inter-relação, optou-se por apresentá-los e debatê-los conjuntamente. Os papeis são constituídos por um conjunto de comportamentos pautado nos direitos e proibições explicitados na lógica interna de cada prática motriz, definindo as ações motrizes dos jogadores, enquanto que os subpapeis definem-se como as unidades básicas de cada papel, ou seja, as próprias possibilidades de ação (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA, LAVEGA, 2003).

Para ilustrar isso, faz-se uso do exemplo do Jogo de Taco. Podem-se estabelecer dois papeis nessa prática motriz: os lançadores e os rebatedores. Postos esses papeis, ficam evidentes que diversas ações só serão realizadas por quem atuar em determinado papel, ou seja, cada papel conta com subpapeis únicos. Sendo mais específico, apenas os rebatedores podem pontuar, rebatendo a bola para longe e trocando de bases entre si. Assim, rebater a bola é um subpapel específico dos jogadores que exercem o papel de rebatedor. O mesmo acontece com os lançadores, apenas eles podem derrubar a casa dos rebatedores, com o objetivo de tornarem-se rebatedores para pontuarem no jogo.

Para essa análise, é substancial apoiar-se as regras do jogo, identificando as concessões e as sanções possíveis de cada jogador, no sentido de identificar sua função (papel) e mapear suas possibilidades de ação (subpapel). Lagardera e Lavega (2003) apontam que se deve considerar as relações entre os jogadores, com espaço, com o tempo e com o material das práticas motrizes para o estabelecimento dos papeis e dos subpapeis que ela concede. Vale salientar que, ao realizar uma análise praxiológica de uma prática motriz, ainda é necessário apontar como que se dá a troca desses papeis e subpapeis no contexto do jogo. Contudo, por se tratar de análises especificamente vinculadas a lógica interna, bem como por fugir dos objetivos estabelecidos nessa investigação, não será aprofundado nesse capítulo a forma como ocorrem essas trocas⁷.

As contribuições pedagógicas dos papeis e subpapeis centram-se na compreensão dos alunos em relação a sua função no jogo, bem como em salientar que a organização das

⁷ Para aprofundamento no debate sobre as redes de Troca de Papel e de Troca de Subpapel, consultar Parlebas (2001) e Lagardera e Lavega (2003).

equipes está vinculada a essas possibilidades de ação. Esse esclarecimento quanto ao papéis/subpapéis fornece sentido ao que é realizado no contexto do jogo, o que auxilia na compreensão da lógica interna. Além disso, o professor pode estruturar unidades didáticas, partindo da estruturação estabelecida pelos papéis/subpapéis que a prática motriz concede, iniciando pelos aspectos estruturais da lógica interna, chegando até suas ações motrizes específicas.

Por fim, os dois últimos Universais Ludomotores fazem menção à emissão e interpretação de mensagem a partir das condutas motrizes dos jogadores, o Códigos Gestêmicos e Códigos Praxêmicos. O Código Gestêmico, ou gestema, está vinculado a gestos e códigos realizados pelos praticantes, como substituição ao uso da fala, para realizar uma indicação específica, um signo pré-estabelecido que expressa determinada informação para os jogadores que o conhecem (PARLEBAS, 2001). Ribas (2014) esclarece que os gestemas são gestos que auxiliam a relação de comunicação entre companheiros, os quais são classificados a partir de quem realiza sua interpretação. Com isso tem-se gestemas unívocos quando a leitura é efetuada por ambas as equipes, enquanto que se denominam gestemas particulares aqueles que são decodificados exclusivamente por jogadores de mesma equipe.

O Código Praxêmico, ou praxema, por sua vez, constitui-se da “conduta motriz de um jogador como um símbolo, cujo significante é o comportamento motor observável e cujo significado é o projeto tático correspondente a dito comportamento, tal e como é percebido” (PARLEBAS, 2001, p. 349). Nesse sentido, o praxema é a interpretação subjetiva da atuação concreta dos outros jogadores como algo que significa, que transmite informação, aspecto que acarreta em antecipações e decisões motrizes que interferem diretamente no comportamento motor de quem faz a leitura. Considera-se que os praxemas podem classificar-se como cooperativos, quando interpretados entre companheiros, e opositivos quando realizados com objetivo de ludibriar os adversários.

Dessa forma, os gestemas e os praxemas atrelam significado às ações e comportamentos dos participantes, ao interferir diretamente nas ações motrizes dos jogadores, com base nos processos de leitura de jogo e antecipação, elementos primordiais para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fagundes e Ribas (2017a), a relevância dos conceitos de gestema e praxema no processo de ensino-aprendizagem reside no desenvolvimento da compreensão dos alunos/jogadores quanto à necessidade do processo de leitura da ação dos adversários, assim como considerar que sua própria ação é concomitantemente interpretada pelos outros jogadores enquanto ele atua.

Devido à pluralidade e complexidade dos conceitos da Praxiologia Motriz apresentados nesse capítulo, estruturou-se um quadro com sínteses referentes aos conhecimentos praxiológicos abordados. Optou-se por apresentar os conceitos mais amplos da Praxiologia Motriz separadamente dos Universais Ludomotores, por sua densidade e especificidade no processo de análise da lógica interna dos jogos e esportes.

Quadro 4 – Síntese dos Conceitos da Praxiologia Motriz

CONCEITOS DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ	DEFINIÇÃO
LÓGICA INTERNA	Organização estrutural de uma prática motriz, a partir das possibilidades de interação com demais jogadores, espaço, material e tempo, com base nas regras.
AÇÃO MOTRIZ	Unidade básica que emerge do sistema praxiológico, resultante da relação do jogador com a prática motriz, remetendo a atuação corporal dos jogadores.
CONDUTA MOTRIZ	É execução da ação motriz por parte dos jogadores, dotada das características de quem a realiza, a qual emite mensagens a companheiros e adversários.
INTERAÇÃO MOTRIZ	Entendida como elemento que interfere na conduta motriz dos demais jogadores. Define a forma a qual serão realizadas as ações motrizes, a partir das interações de cooperação e/ou oposição.
SISTEMA DE CLASSIFICAÇÃO (CAI)	Ferramenta de análise das práticas motrizes que as categoriza a partir das possibilidades de interação com os demais jogadores e da incerteza do meio de prática.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5 – Síntese dos Universais Ludomotores

UNIVERSAIS LUDOMOTORES	DEFINIÇÃO	
	CONCEITO	CARACTERÍSTICA
REDE DE COMUNICAÇÃO MOTRIZ	Possibilidades de interação motriz concedida aos jogadores pela prática motriz.	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusiva • Ambivalente • Estável • Instável
REDE DE INTERAÇÃO DE MARCA	Interação motriz que necessita ser estabelecida para pontuar na prática motriz.	<ul style="list-style-type: none"> • Antagônica • Cooperativa • Mista
SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Caracterização da forma como são registrados os erros e acertos dos jogadores em uma prática motriz.	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto Limite • Tempo Limite • Pontuação e Tempo Limite • Por Marca Estabelecida • Sem Fim Pré-estabelecido
REDE DE TROCA DE PAPEIS E SUBPAPEIS	Sistematização das possibilidades de ação de cada jogador ao assumir papéis específicos com base no que está descrito nas regras.	<ul style="list-style-type: none"> • Especificamente vinculados a cada prática motriz
CÓDIGOS GESTÊMICOS	Utilização de gestos para emissão de mensagens como substituição ao uso da fala.	<ul style="list-style-type: none"> • Unívocos • Particulares
CÓDIGOS PRAXÊMICOS	Interpretação da conduta motriz dos jogadores como emissora de mensagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativos • Opositivos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir do exposto, cabe destacar que a Praxiologia Motriz não se evidencia como uma abordagem da Educação Física. Mesmo se constituindo como uma consolidada teoria que traz cientificidade as práticas pedagógicas, o conhecimento praxiológico não abarca concepções de sociedade, homem, mundo e educação ao processo de ensino-aprendizagem. Oliveira e Ribas (2010) esclarecem que a Praxiologia Motriz não se configura como uma concepção de ensino esportivo, tampouco se predispõe a sê-la. Para esses autores, a Praxiologia Motriz é utilizada como ferramenta de análise da lógica interna, cabendo ao professor realizar articulações com a abordagem de ensino que lhe é próxima. Ribas (2005)

ainda entende que restringir a Educação Física única e exclusivamente ao trato praxiológico é ocultar a relevância do processo de ação/reflexão desse componente curricular na escola.

Retomando o paralelo com a Linguagem, pode-se estabelecer a Praxiologia Motriz em equivalência à Gramática, como uma organização de conhecimentos que dá conta de expressar a lógica de organização de um idioma – ou de uma prática motriz. Nesse sentido, sua função está vinculada a compreender essa dinâmica e apontar a forma como ela está sistematizada. Entretanto, há inúmeros determinantes que estão para além das possibilidades descritas pela lógica interna de uma prática, assim como as normas gramaticais de um idioma, ambos elementos que se ressignificam em seu próprio exercício, seja de um idioma ou da própria prática motriz. Essa construção de sentidos e significados, vinculados aos aspectos sociais, afetivos, psicológicos e econômicos das práticas motrizes, tem tamanha relevância para o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor, a partir de sua concepção de Educação Física, situá-las em sua atuação, mas sempre tendo em mente seu compromisso com a especificidade dessa área de conhecimento.

Por fim, é válido pontuar que a Praxiologia Motriz é um conhecimento sistematizado para o professor de Educação Física analisar a lógica interna da prática motriz e melhor compreendê-la para ensiná-la com sapiência. Deve-se ter cuidado para que se traduza esses conceitos praxiológicos em consonância com a capacidade de compreensão dos alunos ao inserir-se esses elementos no processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa que não se possa citá-los ou até ensiná-los nas aulas, entretanto, não se pode perder de vista o compromisso principal do professor nesse processo, a lógica interna da prática motriz.

Considerando essa necessidade de apontar os elementos inerentes à lógica interna dos jogos e esportes para melhor estruturar seus processos de ensino-aprendizagem, no próximo capítulo dessa dissertação, serão apresentadas as características do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz. Esse movimento visa evidenciar os conhecimentos sobre sua lógica interna, possibilitando sua articulação com o Teaching Games for Understanding, objetivando o seu ensino para compreensão do jogo.

6 VOLEIBOL: UM OLHAR A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ

O Voleibol foi criado no fim do século XIX pelo professor de Educação Física Willian Morgan, diretor da YMCA (Young Men's Christian Association – no Brasil: ACM – Associação Cristã de Moços), na cidade de Holyoke, Massachusetts, nos Estados Unidos. Sua construção foi oriunda da necessidade social emergente da época, adequar um esporte aos “homens de negócio”, da faixa etária entre 40-45 anos de idade, consistindo-se de uma atividade física que não apresentasse contato direto entre os jogadores e não demandasse capacidades físicas exacerbada de seus praticantes, além de poder ser praticado em ambiente fechado, possibilitando sua prática durante os invernos rigorosos (MARCHI JÚNIOR, 2004).

Dessa forma, o Voleibol se mostrou como uma alternativa às demais modalidades constituídas e às recém-desenvolvidas até então (como o Basquete, criado anos antes) (MARCHI JÚNIOR, 2004). A difusão do Voleibol fortaleceu-se com a implementação de outras unidades da ACM no mundo, inclusive no Brasil. Agregado a isso, os soldados norte-americanos também potencializaram esse processo de disseminação do Voleibol durante a Primeira Guerra Mundial, ao adequar às características das estruturas e dos materiais disponíveis nas situações que dispunham nos campos de concentração (MARCHI JÚNIOR, 2004; MATIAS; GRECO, 2011).

No que se refere à prática esportiva brasileira, o Voleibol é uma das modalidades mais difundidas nacionalmente, apresentando-se como o segundo esporte mais praticado no Brasil, segundo censo realizado em 2016 (BRASIL, 2016). Dessa forma, ao compreender-se que o Voleibol é um fenômeno sociocultural relevante do contexto brasileiro, sua presença e notoriedade em diversas esferas sociais são representativas. Ao partir desse pressuposto, diversos olhares são atribuídos ao processo de ensino-aprendizagem do Voleibol, os quais produzem e sistematizam conhecimentos que, ao considerar escopo de cada abordagem teórico-metodológica, são necessários para subsidiar o desenvolvimento dessa modalidade. Essa característica demanda produções científicas que subsidiem esses processos de ensino-aprendizagem e apresente sistematizações que viabilizem concretização nesses diferentes âmbitos, a partir de suas características.

Não obstante, pesquisas de Estado da Arte sobre o Voleibol vêm mostrando que a preocupação acadêmica não está centrada em questões didático-metodológicas do ensino do Voleibol. Impolceto e Darido (2016), em estudo que contemplou livros, capítulos de livro, dissertações, teses e artigos produzidos no período de 2003 a 2012, apontam que a produção na subárea pedagógica do Voleibol apresenta baixíssima produção quando comparadas às

publicações científicas nas subáreas biodinâmica e sociocultural, sendo a pesquisa sobre Voleibol escolar ainda mais negligenciada. O estudo aponta a falta de interesse dos pesquisadores da Educação Física em publicações desse feitio. Além disso, as pesquisadoras ainda evidenciaram que o trato dado a grande parcela dessas publicações sobre ensino do Voleibol segue uma vertente tradicional, pautada em ensino dos fundamentos e aspectos táticos isoladamente, sendo poucos deles, exceto os mais atuais, que propõem seu desenvolvimento a partir das situações do jogo ou para compreensão de sua dinâmica.

Ao partir disso, delinearam-se algumas proposições apresentadas pela produção no campo da Pedagogia do Esporte em relação ao ensino do Voleibol, na iniciativa de identificar suas principais características no que se refere ao trato didático-metodológico que vem sendo adotado o processo de ensino-aprendizagem desse esporte. Bizzochi (2008) apresenta duas proposições metodológicas para o desenvolvimento do Voleibol, a dinâmico-paralela – que ordena os fundamentos do jogo de acordo com a sequência normal do Voleibol – e a progressivo-associativa – segue a dinâmica de movimentos específicos para serem executados, a partir da semelhança de postura e segmento, instigando a transferência de elementos entre si. Canfield e Reis (1998) propõem que o Voleibol deve ser ensinado a partir de suas ações motoras, mais especificamente por destrezas motoras culturalmente estabelecidas, por eles caracterizados pelos fundamentos do próprio jogo.

Já Bojikian (1999) entende que o objetivo do ensino no Voleibol é que os alunos aprendam as habilidades motoras de maneira a aplicá-las na dinâmica do jogo, estruturado a partir da apresentação das habilidades, sequência pedagógica, exercícios educativos, automatização e aplicação. Dürrwächter (1984) sistematiza o Voleibol a partir das situações do jogo (saque, recepção, levantamento, ataque...), elencando elementos para o processo de ensino-aprendizagem de cada situação, dividindo em blocos com referências para a técnica e referências para a tática.

Lima, Martins-Costa e Greco (2011) compreendem que o desenvolvimento da técnica precisa estar vinculado a sua eminência tática, visto que essas ações serão determinadas a partir do contexto específico do Voleibol. Já Barroso e Darido (2010) entendem que o Voleibol, a nível escolar, deve ser desenvolvido a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos. Nesse estudo, os autores identificaram categorias que devem ser consideradas pelo professor para o ensino dessa modalidade, as quais são condições de trabalho, por que e para que ensinar, técnica esportiva e rendimento, dimensões do conteúdo e características, expectativas e participação dos alunos.

Concordando com a proposição de Impolceto e Darido (2016), vê-se a necessidade de superar essas concepções de ensino esportivo reducionistas aos elementos técnicos do jogo, ou tão somente balizados por uma singela relação com a tática. Com esse pressuposto, a ação docente necessita apor-se em ferramentas que deem conta de analisar o Voleibol como uma estrutura complexa, que apresenta elementos específicos que devem guiar o processo de ensino-aprendizagem desse esporte, traduzindo esses aspectos para o contexto ao qual essa prática será desenvolvida.

A partir disso, contata-se a pertinência da Praxiologia Motriz como área de conhecimento que apresenta um arcabouço de conceitos que analisam a lógica interna do esporte, aprofundando o conhecimento do professor em relação à abordagem e sistematização dos elementos que compõem essa prática motriz. Além disso, a Praxiologia Motriz atrela um caráter científico a Educação Física, como uma produção de conhecimento atinente a sua especificidade. Ao atribuir uma concepção científica de análise sistêmico-estruturalista, a Praxiologia Motriz segue um caminho contrário ao adotado pela perspectiva tradicional do ensino dos JEC. Isso significa que o ponto de partida das concepções praxiológicas estabelecem-se no delineamento das estruturas das práticas motrizes, no sistema praxiológico em questão, desmembrando e clarificando sua lógica interna, a qual é geradora das ações motrizes, atrelando significado ao que é realizado pelos jogadores.

No que se refere às implicações da Praxiologia Motriz para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol, tem-se estudos que já realizaram essa aproximação, evidenciando os conhecimentos específicos de sua lógica interna. A obra organizada por Ribas (2014), intitulada “Praxiologia Motriz e Voleibol: elementos para o trabalho pedagógico” se mostra como precursora nessa articulação no contexto brasileiro, sendo a base para outras investigações mais recentes, como as de Fagundes e Ribas (2017a), Fagundes e Ribas (2017b), Fagundes et al. (2017), Lanes et al. (2017), Oliveira, Ribas e Daronco (2017) e Lanes e Ribas (2018).

Com isso, a próxima seção desse capítulo irá caracterizar a lógica interna do Voleibol a partir dos conhecimentos praxiológicos, com o objetivo de sistematizá-los para seu processo de ensino-aprendizagem. Serão expostas as considerações de outras pesquisas que realizaram esse movimento de análise praxiológica do Voleibol, bem como suas contribuições para o ensino dessa modalidade.

6.1 ANÁLISE PRAXIOLÓGICA DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL

As discussões praxiológicas aqui propostas, sobre a lógica interna do Voleibol, terão como base os resultados da pesquisa realizada por Fagundes e Ribas (2017a). Nesse estudo, os autores focaram em identificar os elementos da lógica interna do Voleibol, pautando suas discussões nas considerações desses elementos no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do levantamento.

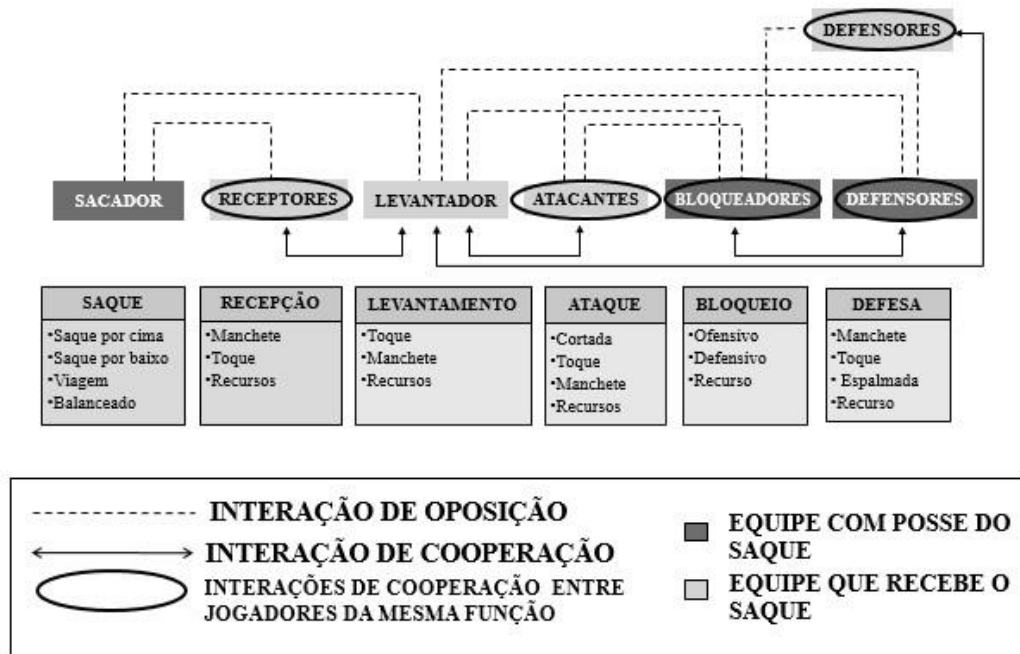
Nessa perspectiva, a lógica interna do Voleibol, segundo esses autores, é uma organização de extrema complexidade e dinamicidade. Além deles, Ribas (2014), Fotía (2013), Fagundes et al. (2017), Bizzochi (2008) e Fagundes, Oliveira e Ribas (2017) consentem ao credenciar o uso exclusivo da habilidade motora rebater como elemento mediador de todas as ações dos jogadores, característica que implica em rápidas tomadas de decisão no curto espaço de tempo em que a bola mantém sua trajetória no ar.

Assim, essa forma de interação com o material no Voleibol, que impossibilita sua retenção por longo tempo, predispõe essa dinamicidade de seus jogadores, tanto no que se refere à realização das ações motrizes quanto aos próprios processos de leitura praxêmica, ambas realizadas em concomitância no contexto do jogo. Com esse pressuposto, essas características de rebater e da velocidade de tomada de decisão devem estar presentes sempre que possível nas atividades didáticas propostas pelo professor, com intuito de conservar a identidade da lógica interna do Voleibol.

Ao considerar a maneira como está sistematizada a lógica interna do Voleibol, evidenciam-se situações específicas, as quais se denominam momentos do jogo, cada um com seus objetivos e aplicações próprios nessa dinâmica, que são divididos em: Saque, Recepção, Levantamento, Ataque, Bloqueio e Defesa. Por se configurar uma prática sociomotriz de cooperação-oposição, os participantes, a partir das características desses momentos, precisam facilitar ações e leituras de seus companheiros e/ou dificultá-las aos seus adversários. Pautado nisso, Ribas (2014) sistematizou a lógica interna do Voleibol a partir das interações motrizes estabelecidas pelos jogadores em cada um de seus momentos, ainda apontando as principais ações motrizes utilizadas por situação. Fagundes e Ribas (2017a) reorganizaram essa proposição, apresentando a figura abaixo.

Figura 9 – As interações motrizes nos momentos do jogo de Voleibol

MOMENTOS DO JOGO DE VOLEIBOL: interações e as ações motrizes



Fonte: Fagundes e Ribas (2017a).

Em primeiro plano, essa figura pode parecer confusa ou até mesmo um complicador para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol. No entanto, a partir dessa sistematização, é possível visualizar, de forma objetiva, todas as interações motrizes que os jogadores podem estabelecer nos momentos do Voleibol. Ao considerar essa sistematização pautada na cooperação e na oposição, constata-se que a Rede de Comunicação Motriz do Voleibol é exclusiva e estável, pois se sabe com quem opor-se e com quem cooperar e essa relação não se modifica durante todo jogo. Essa é uma característica comum dos Jogos Esportivos Coletivos, que normalmente ostentam dessa forma de organização de suas interações, para possibilitar a distinção entre as duas equipes e o embate entre elas (PARLEBAS, 2001).

Quanto a Rede de Interação de Marca, o Voleibol apresenta uma rede antagônica, já que a pontuação só é concretizada a partir do estabelecimento da oposição na dinâmica do Voleibol. Fagundes e Ribas (2017a) identificaram que os momentos do jogo Saque, Ataque e Bloqueio apresentam um predomínio no número de interações de oposição, apontando essa característica exatamente por esses momentos serem os responsáveis pela concretização dos

pontos, seja por intermédio de um ace, uma cortada ou um bloqueio, que se concretiza por meio da oposição. Enquanto isso, a Recepção, o Levantamento e a Defesa ostentam uma igualdade no que tange ao número de interações de cooperação e oposição estabelecidas, por apresentarem-se como momentos de preparação para a finalização/sequência do ponto.

No entanto, Fagundes e Ribas (2017a) ainda salientam que essa característica da Rede de Interação de Marca antagonica não desmerece a relevância da cooperação no Voleibol, pelo contrário, ela enfatiza a necessidade de estabelecer bons processos cooperativos na organização estratégica da equipe, para possibilitar um melhor estabelecimento da oposição. Os autores ainda complementam que quando os processos comunicativos são mal realizados, a ponto de transformarem-se em erros, eles acabam interferindo diretamente no resultado da partida.

Quanto ao Sistema de Pontuação do Voleibol, poucas são as considerações praxiológicas quando se pensa exclusivamente em sua lógica interna. Classificada como uma prática com pontuação limite, o fim de uma partida de Voleibol está atrelado à vitória de três *sets*, em uma disputa de melhor de cinco, em que cada um desses sets é composto por 25 pontos, precisando lograr vantagem de, no mínimo, dois pontos com relação ao seu adversário para vencê-lo, não existindo limite até essa diferença acontecer. Caso cada equipe conquiste dois sets, há a disputa do *tie-break*, set composto por 15 pontos, que revelará o vencedor da disputa, também precisando lograr dois pontos de vantagem. Esse tipo de pontuação é denominado de Sistema *Rally*.

No entanto, mesmo que essa dissertação esteja considerando os aspectos referentes à lógica interna do Voleibol, por se constituir de um fenômeno sociocultural, não se pode desconsiderar as interferências do contexto social, econômico e político na forma como se estruturam as práticas motrizes e sua interferência, inclusive, na lógica interna. O Voleibol, até 1998, era disputado no Sistema de Vantagem, sistema o qual só é possível pontuar quando se logra da vantagem, ou seja, da posse do saque, com sets de duração de 15 pontos. Contudo, essa forma de jogo cadenciava a dinâmica do jogo, o que acarretava em partidas com longa duração, o que instigou a criação e implantação do Sistema *Rally* pela Federação Internacional de Voleibol (ANFILO, 2003).

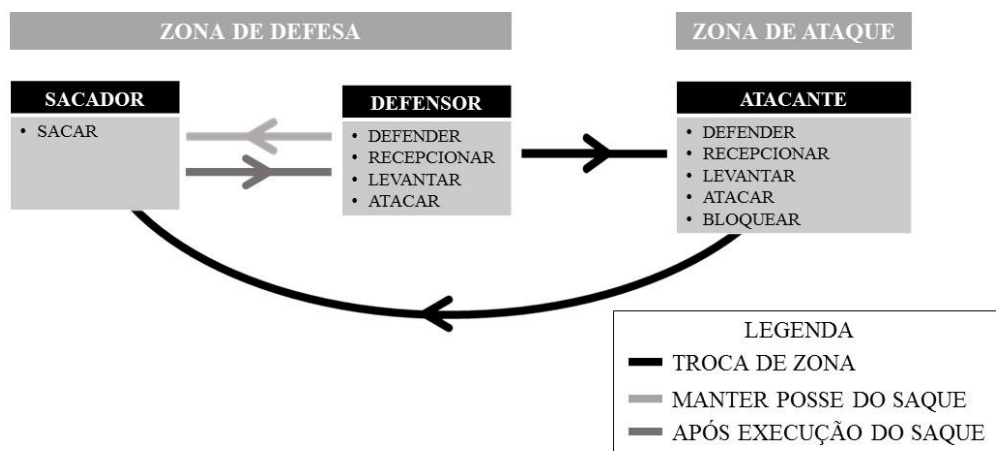
Anfilo (2003) atrela essa alteração do Sistema de Vantagem para o Sistema *Rally* à tentativa de internacionalização desse esporte coletivo, tornando-o mais atrativo às transmissões televisivas. Fagundes e Ribas (2017a) questionam a autenticidade dessas alterações as regras do jogo, as quais influenciaram diretamente na lógica interna, problematizando se a mídia realmente está auxiliando a difundir o Voleibol, ao contestar a

ausência de transmissões regulares dos principais campeonatos nacionais e internacionais na televisão aberta nacional, principalmente quando comparado ao Futebol.

Seguindo a discussão, quanto aos papéis exercidos pelos jogadores de Voleibol, é necessário estabelecer um parâmetro referente à lógica interna para o estabelecimento de cada um desses papéis (HERNÁNDEZ MORENO; RODRÍGUES RIBAS, 2004). Ribas (2014) partiu das possibilidades de interação com o material, caracterizando como papéis do Voleibol os seguintes: jogador com bola, companheiro de quem está com a bola e jogador sem bola. Já Fagundes e Ribas (2017a) aportaram-se no corpo de regras, tendo como pressuposto a relação dos jogadores com o espaço, a partir da rotação, identificando os seguintes papéis: sacador, defensor e atacante. A figura abaixo apresenta a Rede de Troca de Papeis e os respectivos subpapéis da lógica interna do Voleibol.

Figura 10 – Rede de Troca de Papeis e Subpapéis do Voleibol

SISTEMA DE TROCA DE PAPEIS E SEUS RESPECTIVOS SUBPAPEIS NO VOLEIBOL



Fonte: Fagundes e Ribas (2017a).

A partir dessa sistematização, é possível visualizar cada um dos papéis do Voleibol, com seus respectivos subpapéis, bem como o processo de troca desses papéis. Intimamente ligados às zonas as quais estão ocupando na quadra, os direitos e restrições de cada jogador são elementos primordiais para que o jogador compreenda a forma como se organiza o Voleibol, bem como encontre a forma de intervenção adequada nas situações motrizes vinculadas à lógica interna.

Antes de discutir os papéis e subpapéis, cabe apresentar uma diferenciação entre papel e função, conceitos próximos, porém necessariamente distintos em sua natureza. Papel está vinculado às possibilidades de atuação dos jogadores a partir do que está descrito nas regras do jogo, enquanto que a função é uma especialização de ordem estratégica e tática, no sentido de estruturar as tarefas de cada participante no jogo, no entanto, sem descrição específica nas regras da prática (FAGUNDES; RIBAS, 2017a).

Quanto ao sistema de troca de papéis, constata-se que o principal mecanismo de mudança de papéis no Voleibol é a troca de zona a partir da rotação, balizando a principal relação de papéis, entre defensores e atacantes, o que transpassa toda a organização da equipe. Já o papel do sacador está vinculado à rotação – quando o jogador está na posição um da quadra e sua equipe tem a posse de saque. Logo após a execução do saque, subpapel concedido exclusivamente ao sacador, ele se torna um defensor, estando apto a realizar qualquer outro subpapel, exceto bloquear. Já o atacante ostenta de todas as possibilidades de ação que o Voleibol permite, exceto sacar. Salienta-se que o defensor pode atacar, contudo, sob a restrição de fazê-lo na zona de defesa, respeitando o espaço delimitado pela linha dos três metros.

A discussão proposta por Ribas e Fagundes (2017a) optou por não considerar o papel do líbero, visto os objetivos traçados naquele estudo em relação ao levantamento. Entretanto, o líbero apresenta um corpo de regras específico, o qual atrela uma série de elementos a sua atuação. A criação do líbero se deu com intuito de ampliar a eficácia das ações de recepção e defesa, contando com um estatuto regulamentário específico (JOÃO et al., 2007). Com isso, ao líbero é proibido sacar, atacar, bloquear, levantar utilizando o toque na zona de ataque, além de ter um vestuário específico e número ilimitado de alterações. Assim, por ser um papel específico a um jogador, não há uma rede de troca nesse papel. Quanto a sua função tático-estratégica, o líbero normalmente cumpre as ditas “ações de fundo de quadra”, substituindo o central – jogador com características pouco relacionadas à recepção e defesa.

No que se refere aos códigos gestêmicos e praxêmicos, eles são elementos centrais dos processos de leitura de jogo, atrelando sentido e significado as condutas motrizes dos jogadores como emissoras de mensagens. Quanto aos gestemas, Ribas (2014) afirma que eles facilitam as ações e, principalmente, os processos de leitura em relação à cooperação, à medida que eles aprimoram-se com a evolução dos processos de leitura dos jogadores. Dificilmente será manifestado um gestema emitido para os adversários, ao considerar que sua decodificação é extremamente simples, processo que deve ser evitado sempre que possível aos adversários.

No que refere aos praxemas, os jogadores devem considerar tanto os praxemas contracomunicativos (dos sacadores, dos bloqueadores e dos defensores adversários) quanto os praxemas comunicativos (dos receptores, dos atacantes e da cobertura do ataque da própria equipe), visto que suas decisões serão totalmente baseadas nesses aspectos (FAGUNDES; RIBAS, 2017a). Dessa forma, essas informações serão de extrema relevância para que a decisão mais adequada seja tomada em relação às situações que se estabelecem no contexto do jogo, ainda mais ao se considerar a dinamicidade desse processo de tomada de decisão característico da lógica interna do Voleibol.

Fagundes e Ribas (2017a), ao tecerem suas conclusões sobre a relevância do praxema no levantamento, creditam a imprevisibilidade da ação do levantador como elemento primordial do processo de ensino-aprendizagem, ao entender que a decodificação de sua ação para os adversários é um aspecto extremamente necessário para o exercício de sua função no Voleibol. Essa constatação pode ser transferida para as demais funções e os demais papéis do jogo, os quais devem almejar sempre que possível dificultar a leitura e a antecipação dos adversários, ao mesmo tempo em que facilita a ação de seus companheiros. Além disso, buscar ludibriar a interpretação dos adversários, induzindo intencionalmente uma leitura diferente da ação pretendida, por meio de uma conduta motriz bem encenada, aumenta a chance de êxito nas situações de jogo, além de elevar consideravelmente o nível de ação e interpretação dos participantes.

Concluídas as considerações referentes aos Universais Ludomotores no processo de análise da lógica interna do Voleibol, essa dissertação passará a ter um caráter propositivo. Até então, foram realizados movimentos de apresentação das áreas de conhecimento e conceitos que serão abordados a partir da problemática exposta nessa investigação. A sequência programada para a sequência dessa dissertação é debater e propor novos elementos à proposta metodológica do Teaching Games for Understanding, a partir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz, no que se refere aos Princípios Pedagógicos e as Fases do modelo TGfU.

Em um segundo momento, ainda se objetiva sistematizar os conhecimentos praxiológicos em relação à lógica interna do Voleibol, propondo um processo de ensino-aprendizagem para compreensão da lógica interna com base no TGfU. Com isso, tem-se o intuito de possibilitar subsídios suficientemente capazes de proporcionar a compreensão da lógica de funcionamento de qualquer jogo ou esporte, bem como materializá-los em práticas pedagógicas.

7 O MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E A PRAXIOLOGIA MOTRIZ: UM DIÁLOGO SOBRE O ENSINO PARA COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA DOS ESPORTES

Tendo em vista as discussões estabelecidas até então, identificaram-se férteis possibilidades de articular o modelo Teaching Games for Understanding com os conhecimentos da Praxiologia Motriz, no sentido de potencializar tanto o embasamento teórico do TGfU quanto a própria materialização da Praxiologia Motriz em práticas pedagógicas. A construção desse capítulo foi idealizada para ampliar a finalidade da discussão aqui proposta, no sentido de possibilitar que professores, que têm interesse de desenvolver qualquer esporte sobre a ótica da Praxiologia Motriz e do Teaching Games for Understanding possam fazer uso desse material para subsidiar seu trabalho, não o reduzindo exclusivamente para o ensino do Voleibol. A partir disso, o objetivo estabelecido para essa seção da dissertação é articular esses conceitos e estruturas didático-metodológicas, identificando novas possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem dos esportes sob a ótica de suas lógicas internas.

No entanto, essa não é a primeira articulação teórica do Teaching Games for Understanding com a Praxiologia Motriz. A partir de uma pesquisa realizada anteriormente por Fagundes (2017), foi possível estabelecer algumas primeiras aproximações entre essas duas temáticas. Nesse sentido, por esse estudo apresentar avanços que serão base de algumas das discussões expostas nesse capítulo, optou-se por apontar suas principais contribuições, as quais dão subsídio inicial para a atual pesquisa, bem como para superar os aspectos limitantes da discussão anterior. Esses elementos serão pontuados a seguir.

O estudo de Fagundes (2017), apresentado em forma de Trabalho de Conclusão de Curso, se dispôs a articular os conceitos da Praxiologia Motriz com os princípios da proposta metodológica do Teaching Games for Understanding. Nessa empreitada, utilizou-se de uma pesquisa teórica que aproximou, em especial, os conceitos de Ação Motriz, Lógica Interna e o Sistema de Classificação CAI com o TGfU e seus Princípios Pedagógicos. Como principais resultados, a pesquisa propôs uma nova compreensão ao Princípio Pedagógico Seleção do Tipo de Jogo, a partir da ótica praxiológica, bem como situou os conhecimentos praxiológicos a serem desenvolvidos em cada uma das etapas do TGfU.

No que se refere à classificação de esportes adotada por Thorpe, Bunker e Almond (1986) ao elaborarem o Princípio Pedagógico de Seleção do Tipo de Jogo, Fotía (2013) faz uma crítica quanto à inconsistência dessas categorias de classificação. A principal

contraposição exposta pelo autor faz menção às “famílias de esportes”, que são categorizadas e agrupadas por critérios pouco rígidos e que não conseguem refletir diretamente a lógica interna dessas práticas. Para exemplificar, Fotía (2013) compara as lógicas interna do Voleibol com a do Tênis e do Badminton, compreendidos como Esportes de Quadra Dividida, identificando bem mais divergências do que aproximações entre essas práticas. Dentre essas diferenças, destacam-se: a possibilidade de quicar a bola, concedida apenas no Tênis, as interações com os materiais específicos de cada um deles, as características das ações motrizes de cada sistema a partir de suas regras e, principalmente, as interações motrizes de cooperação e oposição totalmente distintas (FOTÍA, 2013).

No entanto, essa constatação não significa que os aspectos relacionados ao espaço de jogo não tenham relevância na lógica interna dos esportes, pelo contrário, são de suma importância, mas não podem ser os únicos elementos a serem ponderados em uma classificação. O que se propõe a partir disso é considerar os elementos dessa classificação dos esportes e, a partir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz, ampliar a compreensão da lógica interna, inserindo também material, tempo, jogadores, além do já contemplado, espaço do jogo.

A crítica feita, tanto por Fotía (2013) quanto por Fagundes (2017), reside no equívoco de começar a se pensar e estruturar atividades para determinada “classe de jogos” ao invés de se ensinar o esporte propriamente dito em aulas de Educação Física. Ao dissertar sobre transferências de aprendizagem, Parlebas (2001) denuncia o que ele denomina de “potente tendência pedagógica” que apresenta os jogos tradicionais como elementos introdutórios para o ensino dos esportes. O autor advoga que há uma clara transferência de aprendizagem entre jogos e esportes, não há dúvida, o que se questiona aqui é qual a natureza desses jogos e desses esportes, além de alertar da importância sociocultural do jogo tradicional, que se constitui por si mesmo, sem precisar estar associado ao esporte.

É evidente que transferências de aprendizagens são importantes e precisam ser realizadas, mas elas não podem sobrepor ao próprio esporte ou jogo tradicional ao ponto de se tornar o centro do processo. Não se pode negligenciar que o TGfU busca ensinar para compreensão da lógica do jogo em específico e não de uma “classe de esportes” que, por mais similares que pareçam, apresentam lógicas internas totalmente distintas e merecem ser tratadas de maneira específica.

Foi este o intuito da proposição feita por Fagundes (2017), propondo a substituição do Princípio Pedagógico de Seleção do Tipo de Jogo por uma nova abordagem, a Caracterização da Lógica Interna. Segundo o autor, esse novo Princípio Pedagógico propõe que ao invés de

se preocupar em desenvolver transferências de aprendizagens entre esportes de mesma categoria, é mais válido o professor aprofundar na análise da lógica interna do esporte, potencializando o ensino para compreensão dessa dinâmica em específico. Salienta-se que essa ampliação conceitual não tem o intuito de negar os avanços do conceito antecessor, apenas busca qualificar ainda mais a proposta original de Thorpe, Bunker e Almond (1986), aderindo contribuições à sistematização por eles construída.

Outra colaboração importante trazida pelo estudo de Fagundes (2017) se constitui na articulação inicial entre os conhecimentos praxiológicos e o modelo TGfU. No quadro 6, exposto abaixo, o autor objetivou expressar essa aproximação conceitual para subsidiar a prática pedagógica dos professores de forma estruturada.

Quadro 6 – Articulações das fases/interfases e dos Princípios Pedagógicos do TGfU com os conhecimentos da Praxiologia Motriz

FASES/INTERFASES DO TGfU	PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	CONHECIMENTOS DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ
Forma de Jogo	<i>Caracterização da Lógica Interna*</i> Representação	Sistema de Classificação CAI Lógica Interna
Compreensão Emergente	<i>Representação*</i>	Lógica Interna
Apreciação do Jogo/ Conceito do Jogo	Exagero	Lógica Interna
Consciência Tática/Pensar Estrategicamente	Representação Exagero Princípio de Jogo <i>Complexidade Tática*</i>	Adaptações da Lógica Interna Interações Motrizes Leitura de Jogo
Percepção dos Sinais	<i>Representação*</i> <i>Exagero*</i>	Interações Motrizes Leitura Gestêmica Leitura Praxêmica
Tomada de Decisão	Representação Exagero <i>Princípio de Jogo*</i>	Interações Motrizes Leitura Gestêmica Leitura Praxêmica Ações Motrizes
Seleção da Técnica	<i>Exagero*</i> <i>Complexidade Tática*</i>	Ações Motrizes Leitura Praxêmica Leitura Gestêmica
Execução do Movimento	Representação <i>Exagero*</i>	Ações Motrizes

(continua)

<u>Desenvolvimento da Habilidade</u>	<i>Exagero*</i> <i>Complexidade Tática*</i>	Ações Motrizes
Desempenho	<i>Complexidade Tática*</i>	Lógica Interna Interações Motrizes Leitura Gestêmica Leitura Praxêmica Ações Motrizes

Fonte: Elaborado por Fagundes (2017).

Fagundes (2017) buscou posicionar os Princípios Pedagógicos e os conhecimentos da Praxiologia Motriz que podem ser desenvolvidos em cada fase do TGfU. Por um lado, essa proposta facilita identificar momentos específicos de trabalho com os conceitos praxiológicos, por outro lado, engessa a prática pedagógica e torna mais complexa a incorporação do modelo TGfU, o qual já apresenta muitos conceitos a serem incorporados na prática pedagógica. Tsukamoto e Andrade (2017) pontuaram a complexidade do TGfU como um elemento limitante no processo de formação inicial de professores, que afirmaram sentir dificuldade em incorporar o modelo e identificar as situações táticas que deveriam ensinar. Assim, essa proposição de Fagundes (2017) acaba dificultando a incorporação de um modelo de ensino que, por si só, já é bem complexo.

Frente a essa engenhosa estrutura do TGfU e a vasta gama de conhecimentos que propõe a Praxiologia Motriz, acredita-se que os próximos movimentos articulatórios devam facilitar a incorporação desses elementos no ensino esportivo. Com intuito de tornar essa proposta mais adequada e, principalmente, exequível para a prática pedagógica de professores, a próxima seção dessa dissertação irá apresentar algumas estruturas mais simplificadas do próprio TGfU e da Praxiologia Motriz, além de ferramentas didáticas para o desenvolvimento do esporte para a compreensão de sua lógica interna.

7.1 NOVAS POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO DO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING COM A PRAXIOLOGIA MOTRIZ

A compreensão da lógica interna dos esportes foi o ponto de partida que gerou a problemática que pontua esse estudo, temática a qual também é eixo central da proposta do TGfU, assim como é foco de diversos debates na Praxiologia Motriz, tendo a compreensão tática como protagonista nesse cenário. Não obstante, esse não é o único ponto de convergência entre ambos os temas aqui pontuados. Tanto Bunker e Thorpe (1982) quanto Parlebas (2001) compartilharam da mesma inquietação referente ao ensino dos esportes: as

limitações do tecnicismo como modelo de ensino esportivo, abordagem a qual era vigente na época.

Frente a esse desafio, ambos os autores consentiram que compreensão da lógica do jogo devesse ser o centro das propostas teóricas e didático-pedagógicas que defendiam, incorporando-os em suas produções científicas sob diferentes perspectivas. Enquanto a Praxiologia Motriz se preocupou em estabelecer critérios teóricos para análise da lógica interna das práticas corporais, evidenciando as principais características dessas manifestações, o TGfU se preocupou em como inserir os elementos táticos de forma mais eficaz na organização didático-metodológica, propondo uma sistematização para o ensino esportivo. Bunker e Thorpe (1982) e Parlebas (2001) propuseram diferentes respostas para a mesma inquietação, já que partiram por linhas teóricas distintas, porém nem um pouco antagônicas.

Ao se considerar as correntes epistemológicas do TGfU e da Praxiologia Motriz – construtivismo e estruturalismo⁸, respectivamente – um elemento importante do processo de ensino-aprendizagem ganha destaque: o ambiente. Em ambas as concepções, o ambiente passa a ser tão protagonista quanto o próprio sujeito. A abordagem construtivista, na Educação, é conhecida por ser uma das teorias de contraponto ao ensino comportamentalista, ao entender que o aprendizado é fruto da relação estabelecida entre o sujeito e o ambiente, não estando exclusivamente vinculado ao desenvolvimento do sujeito ou a visão fragmentada de soma das partes para gerar um todo (LEÃO, 1999). Enquanto isso, o estruturalismo busca compreender os fenômenos a partir de suas relações, as quais compõem um sistema complexo quando estabelecidas, propondo análises que evidenciem “a invariante nas variantes”, ou seja, criar esquemas de análise universais para esses fenômenos (GAMBOA, 2007).

Esse esclarecimento epistemológico auxilia na compreensão do papel de cada um dos conhecimentos abordados nessa dissertação. O TGfU se apresenta como um modelo de ensino, uma proposta didático-metodológica que guia o processo de ensino-aprendizagem a partir de características específicas, vinculadas com ao pensamento construtivista e apresentando concepções de mundo, sociedade, ser humano e educação. A Praxiologia Motriz tem a tarefa de apresentar uma base teórica de compreensão dos jogos e dos esportes. Retomando a metáfora com a linguagem, a Praxiologia Motriz serve de gramática do jogo,

⁸ A utilização do termo estruturalista nessa dissertação se deu pela necessidade de aproximar epistemologicamente as temáticas aqui abordadas, no entanto, faz-se a ressalva de que, em entrevista a Saravi (2012), Parlebas pontua que a Praxiologia Motriz não se situa inteiramente no estruturalismo. Ele considera que seu trabalho tem uma característica estrutural, mas que ao se assumir totalmente estruturalista, se estabelece uma perigosa exclusividade, o que vai de encontro às origens teóricas plurais da própria Praxiologia Motriz. Isso significa que a Teoria da Ação Motriz tem caráter estrutural e de criação de esquemas de análise, mas não é unicamente uma teoria estruturalista.

um conjunto de instrumentos e técnicas de análise precisa da lógica interna que, atrelada à organização didático-metodológica do TGfU, possibilita que se desenvolvam os jogos e esportes com base em sua lógica interna.

Isso significa que os conhecimentos praxiológicos, por mais que tenham interferência dos conceitos estruturalistas, podem ser desenvolvidos sob várias perspectivas didático-metodológicas. A proposta do TGfU, por exemplo, irá se munir dos conhecimentos da Praxiologia Motriz para melhor compreender a dinâmica do jogo e, a partir disso, criar estratégias didáticas coerentes com a sua visão construtivista de processo de ensino-aprendizagem, contudo de forma mais fidedigna à lógica interna dos esportes.

Como não poderia ser diferente, o TGfU e a Praxiologia Motriz incorporam esses elementos oriundos das fontes epistemológicas do conhecimento científico os quais as embasam. As perspectivas construtivistas de aluno ativo e construtor do seu aprendizado, bem como do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem tornam o TGfU um modelo de ensino que predispõe estratégias didáticas que oportunizem situações em que o aluno encontre as respostas demandadas pelas situações-problema do ambiente. Com essa prerrogativa, conhecer e controlar o ambiente de ensino, nesse caso o esporte que se está ensinando, é fundamental. É nesse aspecto que a Praxiologia Motriz apresenta potencial para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem esportivo. Por sua compreensão estrutural de análise, a Praxiologia Motriz possibilita identificar as relações que compõem a organização interna dos esportes, oportunizando que o professor as analise e, a partir delas, desenvolva estruturas didáticas com maior sapiência quanto à organização intrínseca dos jogos e esportes.

Em síntese, a Praxiologia Motriz apresenta potencial para ser uma teoria base para a compreensão do fenômeno esportivo como um sistema complexo. Ela proporciona maior clareza ao professor para entender a lógica interna do esporte, concedendo a possibilidade de adaptar o ambiente de ensino-aprendizagem a partir da proposição didático-metodológica do TGfU.

Não obstante, se o ensino construtivista se pauta na relação estabelecida entre ambiente e sujeito, o trato pedagógico com o aluno, sujeito do processo, também carece de ferramentas didáticas especificamente construídas, o qual é manifestado no processo de ensino-aprendizagem dos esportes por meio das ações e condutas motrizes. As lentes macroscópicas da Praxiologia Motriz compreendem que a ação motriz é o elemento mais básico do sistema praxiológico, é a menor peça dentro de uma complexa engrenagem que funciona em virtude dessa singela peça, um microrganismo estrutural. Ao mesmo tempo, em um grau microscópico, essa mesma ação motriz, quando realizada por um sujeito inserido em

um esporte, apresenta inúmeras possibilidades de ação, um macrorganismo de complexa estrutura relacional, condicionado pelas características de quem às realiza e manifestado em condutas motrizes específicas.

Para se construir situações didáticas que interfiram nas formas como o sujeito atua, ao considerar a perspectiva adotada pelo TGfU, é necessário ater-se às características das ações motrizes, as quais, obrigatoriamente, precisam estar relacionadas com a motricidade. Parlebas (2001) é taxativo ao afirmar que a Praxiologia Motriz se compromete em estudar as ações especificamente motrizes, ou seja, as que apresentam sentido e são concretas na intervenção corporal, a partir das condutas motrizes dos participantes.

Para Parlebas (2001), uma ação motriz precisa estar vinculada a uma ação corporal, motivo o qual o Xadrez, por exemplo, não é considerado um sistema praxiológico. Lagardera e Lavega (2003) pontuam que a ação motriz precisa ser realizada pelo sujeito em uma “estrutura espaço-temporal pertinente”, diretamente ligado à motricidade, excluindo aquelas manifestações de caráter simbólico que podem ser simuladas virtualmente. Melhor explicando, a realização de uma partida de Xadrez não está condicionada à capacidade motora de movimentação das peças, mas sim à capacidade cognitiva de saber qual peça jogar. Essa compreensão quanto ao Xadrez se sustenta ao considerar que os jogadores podem dar as coordenadas das jogadas e outras pessoas (ou até mesmo computadores e simuladores) podem movimentar as peças, visto que a motricidade não é elemento substancial para o jogo, assim como não demanda leituras de condutas motrizes do adversário para atuar.

Esse aspecto denota o compromisso que a Praxiologia Motriz assume com a motricidade, entendendo-a como geradora das relações motrizes estabelecidas no contexto do jogo, mecanismos substanciais para um sistema praxiológico. Mesmo a Praxiologia Motriz não tendo como foco exclusivo o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora em sua matriz teórica, ela vincula a ação motriz de forma veemente a esses elementos.

A partir disso, para a realização das ações motrizes de um esporte, os sujeitos necessitam de habilidades motoras especificamente desenvolvidas para solucionar as demandas das situações do jogo, as quais orientam a exigência das capacidades coordenativas necessárias (KRÖGER; ROTH, 2002). As capacidades coordenativas consistem na coordenação de um movimento, de forma significada, inserido em uma ordem temporal e espacial, com base na situação em que esse movimento é realizado (GRECO; PÉREZ MORALES; COSTA, 2012).

Para o desenvolvimento das capacidades coordenativas nas situações de jogo, Kröger e Roth (2002) propõem o estabelecimento de condicionantes de pressão, características das

situações de jogo que demandam a realização de tarefas diretamente relacionado aos estímulos recebidos pelo ambiente. As condicionantes de pressão são referentes à: tempo, precisão, sequência, organização, variabilidade e carga. O quadro 7 sintetiza as características de cada uma dessas condicionantes de pressão, adaptado da proposta original de Kröger e Roth (2002).

Quadro 7 – Condicionantes de pressão da motricidade nos esportes

CONDICIONANTES DE PRESSÃO	TAREFAS COORDENATIVAS NECESSÁRIAS
Tempo	Minimizar o tempo ou maximizar a velocidade de execução.
Precisão	A maior exatidão possível.
Sequência	Resolver uma ordem de exigências sucessivas, uma depois da outra.
Organização	Superar exigências simultâneas, ou seja, ao mesmo tempo.
Variabilidade	Superar exigências ambientais variáveis e situações diferentes.
Carga	Superar exigências de tipo físico-condicionais ou psíquicas.

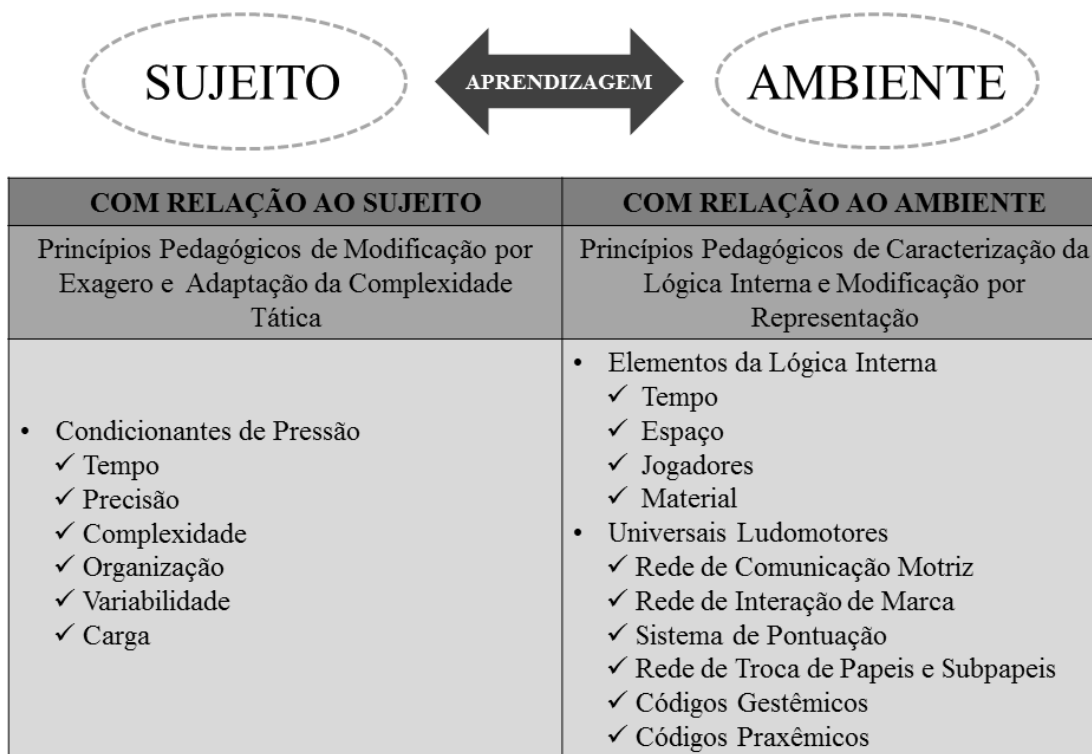
Fonte: Adaptado de Kröger e Roth (2002).

A partir dessa sistematização, compreende-se que as condicionantes de pressão, que possibilitam o desenvolvimento das capacidades coordenativas, apresentam-se como elementos que podem guiar a organização didática do professor na estruturação das atividades das aulas ou sessões de treinamento. Elas podem servir como instrumentos de mediação da intervenção das ações dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, conduzindo os alunos a interagirem com o ambiente da forma objetivada pelo professor, conforme indica a pedagogia que o TGfU adota.

Considerando que o TGfU situa o professor como mediador, ferramentas que consigam estabelecer essa mediação com os elementos do processo de ensino-aprendizagem (ambiente e sujeito) são substanciais para o sucesso do modelo de ensino esportivo. Sintetizando o que se expôs até então, propõe-se que o professor atue no processo de ensino-aprendizagem tendo em vista essas duas esferas: sujeito e ambiente. Isso significa que o professor precisa munir-se de estratégias para conduzir a atuação dos alunos nas situações de jogo, seja por modificações na estrutura do jogo (ambiente) e/ou pelas ações realizadas pelos alunos (sujeitos). A partir dessa compreensão, apresenta-se a figura 11 como ferramentas didáticas desenvolvidas a partir do TGfU, da Praxiologia Motriz e das condicionantes de

pressão para o manuseio das alterações e propostas realizadas pelo professor nas atividades das aulas e/ou treinamentos.

Figura 11 – Ferramentas didáticas para mediação dos elementos do processo de ensino-aprendizagem do TGfU a partir da Praxiologia Motriz e das Condicionantes de Pressão



Fonte: Elaborado pelo autor.

A finalidade dessa figura é apresentar ao professor algumas ferramentas que o auxiliem na tarefa de propor estruturas didáticas considerando as características do TGfU e da Praxiologia Motriz. A partir desse material, é possível que o professor crie estratégias didáticas de intervenção nas situações-problema do jogo, dando ênfase no sujeito e no ambiente do processo de ensino-aprendizagem.

Para mediar a forma como os sujeitos irão interagir no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito a suas condutas motrizes, a atuação do professor pode ocorrer a partir das condicionantes de pressão, propostas nas atividades a partir dos Princípios Pedagógicos de Modificação por Exagero e/ou Adaptação da Complexidade Tática. Exemplificando essa proposição, quando um professor for elaborar estruturas didáticas para o ensino do Handebol com ênfase em contra-ataque, ele pode propor alterações na regra do jogo (Modificação por Exagero) que conduzam os jogadores a realizar o ataque em determinado período de tempo (pressão de tempo), acelerando a dinamicidade do jogo e proporcionando

mais possibilidade de manifestação de contra-ataques. Ou ainda poderiam elaborar uma jogada ensaiada de contra-ataque (pressão de sequência) em superioridade numérica ofensiva, para facilitar as ações da equipe que ataca (Adaptação da Complexidade Tática).

Já quanto à mediação do ambiente, as intervenções do professor podem se pautar nos Princípios Pedagógicos de Caracterização da Lógica Interna e Modificação por Exagero. Para exemplificar essas possibilidades para o ensino do Voleibol, o professor precisará se pautar nas características da lógica interna dessa modalidade (interação com espaço, tempo, jogadores e material), para que consiga propor estruturas didáticas que condicionem a compreensão da dinâmica do jogo.

Além disso, essas características precisam ser mantidas em todas as atividades propostas, tendo o cuidado que, ao propor adaptações nas situações de jogo, se mantenha uma dinâmica relacional que remeta à lógica interna do jogo formal, conforme pontua o Princípio Pedagógico de Modificação por Representação. Com isso, se tornam substanciais conhecimentos como os Universais Ludomotores, ferramentas que concedem essa compreensão da lógica interna.

Os exemplos aqui pontuados são apenas algumas das incontáveis possibilidades de adaptação das atividades e estruturas didáticas do processo de ensino-aprendizagem. É por esse motivo que a discussão aqui estabelecida tem como objetivo evidenciar as ferramentas que o TGfU e a Praxiologia Motriz concedem para o trato esportivo, com intuito de apresentar possibilidades do professor criar situações de jogo próprias para sua necessidade, ao invés de reproduzir uma proposta de ensino engessada.

Seguindo a ideia de apresentar possibilidades de ensino dos esportes sob a ótica do TGfU e da Praxiologia Motriz, muitas possibilidades surgem para mediação do processo de ensino-aprendizagem a partir dessa intersecção proposta entre sujeito – ambiente (condicionantes de pressão – lógica interna). Com objetivo de organizar essas variáveis para facilitar o planejamento e a orientação didática do professor, construiu-se o quadro 8, o qual apresenta essas alternativas para o ensino dos esportes para a compreensão de sua lógica interna.

Quadro 8 – Guia Didático para Adaptação do Ambiente e das Ações dos Sujeitos a partir da Praxiologia Motriz e das Condicionantes de Pressão

		AMBIENTE				
		ELEMENTOS DA LÓGICA INTERNA				
		ESPAÇO	TEMPO	MATERIAL	JOGADORES	
SUJEITO	CONDICIONANTES DE PRESSÃO	TEMPO	Tempo da ação x Espaço do jogo	Tempo da ação x Tempo do jogo	Tempo da ação X Material do jogo	Tempo da ação x Jogadores do jogo
		PRECISÃO	Precisão da ação x Espaço do jogo	Precisão da ação x Tempo do jogo	Precisão da ação x Material do jogo	Precisão da ação x Jogadores do jogo
		SEQUÊNCIA	Sequência da ação x Espaço do jogo	Sequência da ação x Tempo do jogo	Sequência da ação x Material do jogo	Sequência da ação x Jogadores do jogo
		ORGANIZAÇÃO	Organização da ação x Espaço do jogo	Organização da ação x Tempo do jogo	Organização da ação x Material do jogo	Organização da ação x Jogadores do jogo
		VARIABILIDADE	Variabilidade da ação x Espaço do jogo	Variabilidade da ação x Tempo do jogo	Variabilidade da ação x Material do jogo	Variabilidade da ação x Jogadores do jogo
		CARGA	Carga da ação x Espaço do jogo	Carga da ação x Tempo do jogo	Carga da ação x Material do jogo	Carga da ação x Jogadores do jogo

Fonte: Elaborado pelo autor.

A potencialidade pedagógica dessa sistematização situa-se em apresentar muitas possibilidades de variações das atividades que o professor pode propor a partir da organização didática do TGfU e da lógica interna das práticas. Principalmente durante o planejamento das aulas ou das sessões de treinamento, o professor pode apoiar-se nesse material para ter uma base de quais elementos da lógica do jogo e das ações motrizes dos alunos ele pode focar sua intervenção.

Por exemplo, ao considerar-se que o levantador no Voleibol interage diretamente com vários companheiros e adversários durante sua ação, a qual é realizada em um curto período de tempo, o professor pode propor atividades que apresentem a condicionante de pressão de tempo e considere os jogadores do jogo. A partir disso, estruturas de atividades que apresentem leituras de jogo de companheiros e adversários durante a realização do levantamento, e que demande do aluno velozes tomadas de decisão, se tornam aspectos chave para a compreensão do levantamento na lógica interna do Voleibol. Entretanto, ressalva-se que esse guia didático deverá ser utilizado considerando as características da prática motriz,

dos alunos e de seus níveis de desenvolvimento, bem como das problemáticas que surgem no próprio jogo.

A partir da organização da lógica interna, o quadro acima exposto busca apresentar possibilidades de adaptação da lógica interna de forma ampliada, ou seja, considerando todas as práticas motrizes. Vale ressaltar que o conhecimento específico da lógica interna do esporte que se está desenvolvendo torna-se essencial, visto que é preciso reconhecer as características principais da lógica interna para propor estruturas didáticas condizentes ao que acontece no jogo, ressaltando a relevância da Praxiologia Motriz nesse contexto.

Isso significa que o professor precisa ter discernimento – e conhecimento – para identificar as características da prática que busca desenvolver e, a partir dela, perceber quais aspectos são primordiais para o ensino para compreensão de determinado esporte. Tomando como exemplo o Voleibol, o esporte elegido para essa investigação, as características da sua lógica interna apontam quais desses elementos do guia didático precisam ser enfatizados. O quadro 9, abaixo, ilustra esse exercício de compreensão dos elementos que apresentam mais relevância na lógica interna do Voleibol e serão primordiais para o desenvolvimento da compreensão do jogo.

Quadro 9 – Exemplo de Identificação e Seleção das Principais Características da Lógica Interna do Voleibol a Partir do Guia Didático

		AMBIENTE				
		ELEMENTOS DA LÓGICA INTERNA DO VOLEIBOL				
		ESPAÇO	TEMPO	MATERIAL	JOGADORES	
SUJEITO	CONDICIONANTES DE PRESSÃO	TEMPO	Tempo da ação x Espaço do jogo	Tempo da ação x Tempo do jogo	Tempo da ação x Material do jogo	Tempo da ação x Jogadores do jogo
		PRECISÃO	Precisão da ação x Espaço do jogo	Precisão da ação x Tempo do jogo	Precisão da ação x Material do jogo	Precisão da ação x Jogadores do jogo
		SEQUÊNCIA	Sequência da ação x Espaço do jogo	Sequência da ação x Tempo do jogo	Sequência da ação x Material do jogo	Sequência da ação x Jogadores do jogo
		ORGANIZAÇÃO	Organização da ação x Espaço do jogo	Organização da ação x Tempo do jogo	Organização da ação x Material do jogo	Organização da ação x Jogadores do jogo
		VARIABILIDADE	Variabilidade da ação x Espaço do jogo	Variabilidade da ação x Tempo do jogo	Variabilidade da ação x Material do jogo	Variabilidade da ação x Jogadores do jogo
		CARGA	Carga da ação x Espaço do jogo	Carga da ação x Tempo do jogo	Carga da ação x Material do jogo	Carga da ação x Jogadores do jogo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se analisa a lógica interna do Voleibol, percebe-se que o tempo do jogo é uma característica que não apresenta interferência direta nas ações e leituras dos jogadores, já que o tempo não é cronometrado e o jogo tem seu final vinculado exclusivamente à pontuação. A partir disso, o item “tempo do jogo” do guia didático tem pouca, ou talvez nenhuma, relevância nas atividades didáticas propostas pelo professor para o ensino para compreensão da lógica interna do Voleibol. No entanto, os outros elementos têm interferência direta nessa dinâmica de jogo, o que demandará aprofundamento específico para desenvolvê-los, em especial nas interações entre os jogadores, material e espaço. A materialização didática desse guia ficará mais clara no próximo capítulo dessa dissertação, a qual irá elaborar uma estrutura didática para cada uma dessas possibilidades de mediação de lógica interna e das ações motrizes dos alunos.

Evidentemente, essa capacidade de análise da lógica interna do esporte, nesse caso o Voleibol, é estritamente necessária para a utilização desse guia didático. Essa é uma das vantagens que a Praxiologia Motriz apresenta como teoria de compreensão de jogos e esportes: ela possibilita uma visão geral de qualquer esporte ou jogo, desde que se conheçam suas principais regras de ação e sua estrutura de jogo. Para a prática pedagógica do professor, esses conhecimentos servem como instrumentalização do conhecimento específico das práticas motrizes que se estão ensinando, um facilitador para o trato didático-metodológico dos professores que buscam ensinar para a compreensão. Corroborando com isso, Dalla Nora et al. (2016, p. 1375) esclarecem que “no processo de instrumentalização é que reside o ápice do conhecimento praxiológico, para que o aluno se aproprie dos conteúdos socialmente produzidos e culturalmente preservados”.

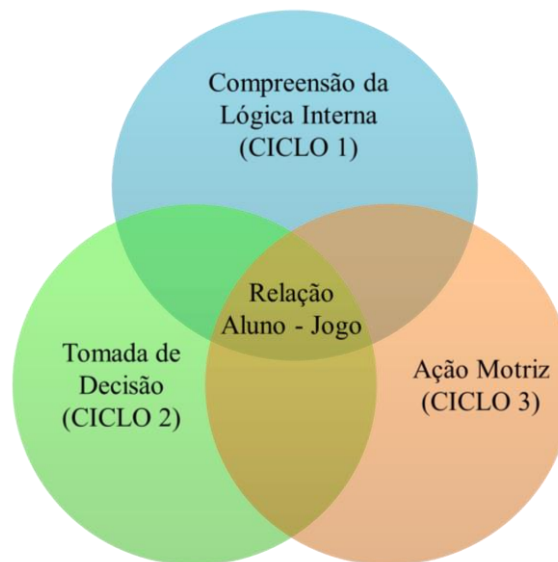
É por isso que se defende que o professor se aproprie dos conhecimentos da Praxiologia Motriz, para poder identificar essas características e eleger estratégias didáticas para ensinar os elementos mais relevantes que condicionam a compreensão da lógica do jogo. Acredita-se que seja essa a principal diferença da forma como a Praxiologia Motriz se situa teoricamente em relação à Pedagogia do Esporte. Enquanto a Pedagogia do Esporte apresenta uma concisa produção científica específica de cada esporte, a Praxiologia Motriz se constitui de uma teoria ampla de compreensão dos jogos e esportes, característica que a torna uma facilitadora no processo de ensino-aprendizagem. Isso não significa que a teoria praxiológica busca negligenciar ou substituir a discussão da Pedagogia do Esporte, a qual inclusive subsidia com extremo afinco e comprometimento o ensino dos esportes. Entretanto, essas suposições carecem de investigação específica.

A Praxiologia Motriz tem essa característica de “teoria universal”, de se apresentar como um conhecimento geral, que dá base para a compreensão da lógica de qualquer jogo ou esporte. Isso leva à proposição de uma articulação entre os conhecimentos da Praxiologia

Motriz, entendidos aqui como base de compreensão da lógica interna dos esportes, aprimorados com a produção científica específica da Pedagogia do Esporte, contemplando de forma consistente a prática pedagógica do professor de Educação Física, em qualquer âmbito.

Por fim, pensando em facilitar a prática pedagógica de professores e profissionais de Educação Física, propõe-se uma remodelação às etapas do modelo TGfU, com objetivo de torná-las mais próximas e adaptadas do cotidiano docente, bem como contemplando os conhecimentos da Praxiologia Motriz. A partir disso, construiu-se a figura 12, expressa abaixo, que visa unificar algumas etapas do TGfU, sem desconsiderar os conhecimentos necessários em cada uma delas, e articular os conhecimentos da Praxiologia Motriz.

Figura 12 – Versão Simplificada do modelo TGfU e dos conhecimentos da Praxiologia Motriz aliados ao Ensino para a Compreensão da Lógica Interna



CICLOS	FASES DO TGfU CONTEMPLADAS	CONHECIMENTOS DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ
COMPREENSÃO DA LÓGICA INTERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão Emergente • Conceito de Jogo • Consciência Tática • Pensar Estrategicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as principais regras de ação de jogo (<u>Lógica Interna</u> e <u>Universais</u>). • Entender a dinâmica do jogo e criar estratégias de ação adequadas (<u>Interações Motrizes</u> e <u>Sistema da Classificação CAI</u>).
TOMADA DE DECISÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos Sinais • Tomada de Decisão • Seleção da Técnica 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar leituras dos principais sinais emitidos por companheiros, adversários e ambiente (<u>Interações Motrizes</u> e <u>Gestemas/Praxemas</u>). • Compreender os conhecimentos declarativos e processuais nas diferentes situações do jogo (<u>Gestemas/Praxemas</u> e <u>Ação Motriz/Conduta Motriz</u>).
AÇÃO MOTRIZ	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e Execução da Técnica • Desenvolvimento da Habilidade • Desempenho • Participação Periférica Legítima 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e desenvolver as principais ações motrizes nas situações específicas do jogo (<u>Ação Motriz</u>) • Avaliar a atuação do aluno no jogo e identificar as principais problemáticas de lógica interna e externa (<u>Conduta Motriz</u> e <u>Lógica Interna e Externa</u>)

Fonte: elaborado pelo autor.

Com essa reorganização e complementação da proposta didático-metodológica do TGfU a partir dos conhecimentos praxiológicos, objetivou-se tornar o modelo mais adaptado a realidade da atuação docente. Aglutinou-se algumas fases do TGfU, que apresentam focos similares, em três ciclos: Compreensão da Lógica Interna, Tomada de Decisão e Ação Motriz. Essa “simplificação” não desconsidera as fases do TGfU, pelo contrário, o entendimento do que fazer em cada etapa do modelo continua sendo necessário. Contudo, buscou-se aproximar de forma mais direta essas fases e, juntamente com os conhecimentos da Praxiologia Motriz, tornar o modelo menos etapista e, principalmente, propor a uma visão mais global dos aspectos que constituem a lógica interna dos esportes, evitando determinadas dicotomias entre esses elementos que, antes de tudo, se relacionam e são interdependentes.

Isso significa que essa nova sistematização compreende que, ao se desenvolver atividades com foco na Compreensão da Lógica Interna, por exemplo, é evidente que as Tomadas de Decisão e as Ações Motrizes também estarão sendo desenvolvidas concomitantemente (por isso se interseccionam na figura). Por esse motivo, optou-se por substituir as antigas etapas do TGfU por Ciclos, avançando na compreensão que foi proposta por Bunker e Thorpe (1982), agrupando-as por objetivo e similaridade, com essa ideia de desenvolvimento integral a partir da relação aluno e jogo (sujeito e ambiente). A delimitação desses Ciclos propostos reside na ênfase das ações didático-metodológicas, as quais estarão destinadas a desenvolver cada um desses aspectos com maior ou menor especificidade em cada ciclo. Ou seja, uma mesma estrutura didática, dependendo de suas características, pode ser desenvolvida em qualquer um dos três ciclos, sendo definida sua especificidade pelo objetivo estabelecido com a atividade (compreensão da lógica do jogo, desenvolvimento da tomada de decisão ou qualificação da ação motriz).

Por fim, a tabela expressa na figura 12 apresenta os objetivos que o professor precisa estabelecer no processo de ensino-aprendizagem com os alunos a partir das estruturas didáticas que propõe em cada Ciclo. Aliado a isso, inseriu-se a que fases do TGfU se remetem cada Ciclo proposto e quais conhecimentos praxiológicos o professor necessita para identificar as características da prática motriz que está desenvolvendo e estruturar suas atividades. Evidentemente, esses objetivos são apenas pilares de orientação da prática docente. Os professores podem – e devem – fazer alterações na proposta aqui apresentada para suprir suas demandas específicas.

É com essa ideia de articulações e possibilidades de diálogo que se encaminhará a realização dessa dissertação. Em sequência, será discutido, de forma mais estrutural, as possibilidades de articulação entre a Praxiologia Motriz e o modelo Teaching Games for Understanding, no sentido de subsidiar as ações didático-metodológicas do professor e de simplificar a compreensão e o trato com o material aqui proposto.

8 PROPOSTA DE ENSINO DO VOLEIBOL NO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ

Esse capítulo foi elaborado com intuito de apresentar uma proposta de ensino do Voleibol por meio do modelo Teaching Games for Understanding, subsidiado pelos conhecimentos da Praxiologia Motriz. Salienta-se que essa sistematização não se constituirá de uma cartilha, tampouco um caminho predeterminado para o processo de ensino-aprendizagem. O que se objetivou aqui foi apresentar possibilidades para o ensino do Voleibol, com intuito de munir o professor de conhecimentos e ferramentas que o possibilitem desenvolver essa modalidade a partir de sua lógica interna, potencializando a capacidade de compreensão da dinâmica do jogo.

Isso significa que, nessa dissertação, não será mostrado um passo a passo que ditará fielmente o que deve ser feito da primeira a última aula para se ensinar Voleibol. Acredita-se que será mais enriquecedor, e adequado a própria proposta do TGfU, apresentar formas de desenvolvimento do Voleibol a partir de todos os conhecimentos que foram citados nas discussões que foram propostas até então.

A partir disso, optou-se por adotar o Guia Didático (quadro 8), construído a partir da relação sujeito e ambiente, como elemento organizador do processo de ensino-aprendizagem, o qual foi exposto no capítulo anterior. Para utilização dessa proposta de ensino do Voleibol, é necessário um planejamento claro e bem estruturado para que se consiga inserir os elementos do Guia Didático na aula. Para facilitar a organização do planejamento do professor, considerando os Elementos da Lógica Interna e as Condicionantes de Pressão do Guia Didático, se propôs as seguintes etapas de planejamento:

1. Identificar as demandas dos alunos com relação à lógica interna do Voleibol, elegendo um ou mais momentos do jogo que serão desenvolvidos na aula.
2. Estabelecer um objetivo para a aula.
3. Situar o objetivo da aula no Guia Didático, elegendo o Elemento da Lógica Interna e a Condicionante de Pressão que será utilizado para mediar o processo de ensino-aprendizagem.
4. Construir estruturas didáticas, a partir do objetivo, considerando os elementos do Guia Didático e o Ciclo do TGfU elegido.

Para ilustrar as etapas acima, toma-se como exemplo que o professor tenha como objetivo desenvolver a organização ofensiva da equipe partindo da recepção, a partir da dificuldade apresentada pelos alunos em organizar-se em quadra (etapas 1 e 2). Ao consultar o

Guia Didático, o professor pode optar por criar uma estrutura didática que tenha como foco o Elemento da Lógica Interna Espaço do Jogo, considerando a necessidade que a recepção tem de cobrir os espaços da quadra, e a Condicionante de Pressão Organização da Ação, ao considerar-se a demanda dos alunos em criar estratégias para realização da recepção (etapa 3). Por fim, tendo todos esses elementos como base, o professor pode pensar especificamente nas estruturas didáticas que proporá na aula, considerando o objetivo, o Guia Didático e o Ciclo do TGfU que vai desenvolver cada estrutura didática construída (etapa 4).

Essa situação acima ilustrada é apenas uma das possibilidades de desenvolvimento desse objetivo pelo Guia Didático. É possível que o professor, ao pensar em sua aula, opte outros elementos do Guia Didático para o desenvolvimento desse mesmo objetivo citado acima, como a Precisão da Ação ou os Jogadores do Jogo, por exemplo. Essa escolha é livre, o professor tem total liberdade para desenvolver seu objetivo a partir do Guia Didático da forma que achar mais válido, desde que haja coerência entre o objetivo, a necessidade dos alunos e a estrutura didática proposta.

A partir disso, na sequência desse capítulo, será apresentado um exemplo para cada uma dessas intersecções entre as Condicionantes de Pressão da Ação Motriz e os Elementos da Lógica Interna, com intuito de materializar a proposta anteriormente explicitada e possibilitar uma visualização mais clara da proposta. Cada estrutura didática a seguir foi pensada a partir das etapas de planejamento expostas anteriormente, ou seja, cada uma delas tem um objetivo específico, um Ciclo do TGfU a qual será desenvolvida e quais conhecimentos da Praxiologia Motriz foram utilizados para desenvolver a atividade.

Por fim, vale salientar que cada um dos exemplos a seguir servem de ilustração, isso não significa que o professor seja obrigado a desenvolver as mesmas atividades que foram construídas nessa dissertação para cada Condicionante de Pressão e Elemento da Lógica Interna. Pelo contrário, ele pode, e deve, propor novas estruturas didáticas, as quais devem estar condizentes com o objetivo estabelecido e o momento do jogo que ele busca desenvolver.

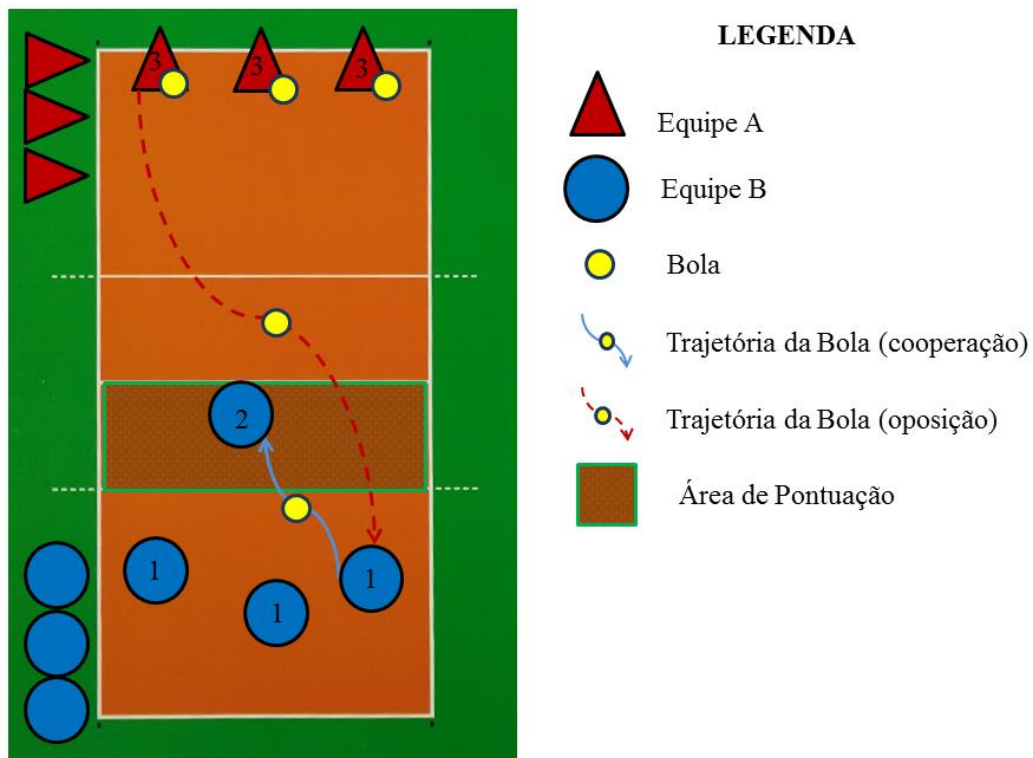
Figura 13 – Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Espaço do Jogo

Estrutura Didática: Tempo da Ação e Espaço do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Identificar os principais elementos para tomada de decisão da recepção a partir da interpretação da conduta motriz dos sacadores, dando sequência a ação de levantamento.

Universais Ludomotores da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Gestemas e Praxemas, Rede de Interação de Marca, Sistema de Pontuação, Lógica Interna.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática tem como objetivo o desenvolvimento da tomada de decisão dos receptores, em especial na capacidade de leitura das ações dos sacadores, a partir das interações de oposição e cooperação estabelecidas entre saque, recepção e levantamento. A atividade consiste em duas equipes, divididas em trios. A equipe A está no papel de sacadores, que tem como objetivo fazer o ponto de saque (ace) ou evitar que a equipe B realize a recepção de forma que a bola chegue às mãos do jogador 2, que representa o levantador, dentro da zona de ataque. Como expresso na figura, os sacadores posicionam-se sempre em trios, cada um com uma bola, sendo que os 3 alunos fazem menção de sacar, mas apenas um deles realiza o saque, para dificultar o processo de leitura dos receptores da equipe B.

A cada ponto de saque da equipe A ou insucesso na recepção da equipe B, soma-se 1 ponto para os sacadores. Entretanto, se a equipe A errar o saque ou tiver problemas de organização dos saques por erros de comunicação (mais de um aluno saca ou todos os alunos

lançam a bola para cima, mas nenhum saca), soma-se ponto para equipe B. A cada dois saques, trocam-se os trios, tanto de recepção quanto de saque. A primeira equipe que atingir 15 pontos vence o “set”. Após isso, trocam-se os papéis entre as equipes, os sacadores tornam-se receptores e vice-versa.

O principal ponto a ser destacado nessa atividade é o processo de leitura dos receptores em relação aos sacadores. É por isso que se estabeleceu uma Modificação por Exagero na quantidade de sacadores, dificultando o processo de leitura da recepção para evidenciar esse aspecto na dinâmica de jogo. Assim, conhecimentos praxiológicos como dificultar interpretação dos adversários e leituras praxêmicas são de suma importância. A relação espacial está vinculada a região que os receptores precisam focar para realização da recepção (zona de ataque) para que a bola chegue às mãos do levantador.

Essa atividade explicita o Tempo da Ação, vinculado a trajetória da bola, e o Espaço do Jogo para os sacadores e os para receptores, com locais específicos para focar suas ações e, especialmente, a relação dessas duas competências para atuação no jogo proposto. Ressalva-se que o objetivo aqui está estruturado na recepção e sua importância para a dinâmica do jogo, assim, é necessário que as alterações reforcem essa relevância, em especial no processo de oposição com o saque do adversário.

Como possibilidades de alteração da dinâmica dessa estrutura didática, pode indicar locais específicos com maior pontuação para os sacadores, induzindo um saque curto ou longo, a partir do objetivo do professor com a atividade. Essa mudança também provocaria nova organização na recepção, o que instigaria o desenvolvimento de novas estratégias de organização dos receptores. Também se poderia restringir a concessão do ponto somente quando o levantador consegue receber na zona de ataque utilizando a ação motriz do toque, para indicar a importância de uma trajetória de bola favorável da recepção para realização do levantamento. Inserir atacantes e a necessidade da concretização de um ataque para pontuar também são possibilidades interessantes para a atividade.

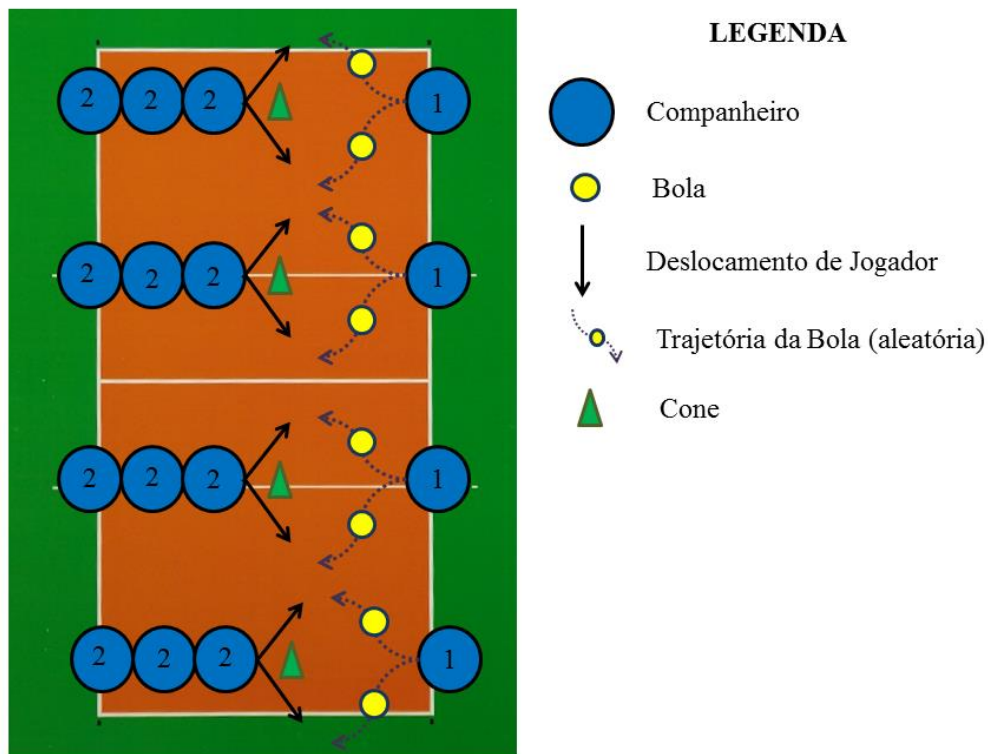
Figura 14 – Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Tempo da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Ação Motriz (Ciclo 3)

Objetivo: Qualificar as ações motrizes do toque e da manchete, enfatizando as diferentes formas de abordagem à bola, a partir do tipo de interação motriz estabelecida.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Ação Motriz, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa é uma estrutura didática relativamente simples. Posicionam-se os alunos atrás de um cone, em fila, e outro aluno na frente, com a bola. O aluno 1 lança a bola de forma aleatória, para um dos lados do cone, com trajetória facilitadas e dificultadas. Os alunos 2 precisam realizar a leitura do comportamento do aluno 1 e devolver a bola para o mesmo, usando toque ou manchete, a partir da demanda exigida pela trajetória e forma de lançamento da bola. De tempo em tempo, o professor altera os papéis dos alunos 1 para que eles também possam participar da atividade de qualificação da ação motriz.

O objetivo nessa atividade é o desenvolvimento das ações básicas do jogo, contudo, vinculadas aos processos de leitura de jogo. Vale destacar que, para realização dessa estrutura didática, é necessário que os alunos já tenham compreensão da importância dessas ações para a lógica interna do Voleibol. Outro ponto que se salienta é que o professor, se possível, evite formar filas grandes, ou seja, quanto mais vezes os alunos tocarem na bola, mais efetivo será

o processo de qualificação das ações de jogo. Outra informação relevante é que o professor pode ir fazendo correções nas ações motrizes dos alunos, de forma pontual, para qualificação da ação técnica em especial.

Muitas alterações podem ser feitas nessa lógica de estrutura, em especial as ações motrizes que se está desenvolvendo. Restringir a um tipo de ação (toque ou manchete), inserir mais cones para os alunos desviarem, deixar os alunos de costas e, ao sinal do aluno 1, eles se viram e partem em direção a bola, diminuindo o tempo de ação dos alunos e exigindo maior velocidade de leitura.

Assim, a pressão de Tempo da Ação está vinculada a trajetória da bola e a distância que os alunos 2 ficam do aluno que lança a bola, o que pode variar a partir dos objetivos do professor e do nível de execução das ações motrizes dos alunos. A interação com o Material do Jogo é essencial nessa atividade, o que instiga que o professor estimule as possibilidades de variação que os alunos podem interagir com a bola, sempre vinculadas à lógica interna, como prevê o Princípio Pedagógico de Modificação por Representação.

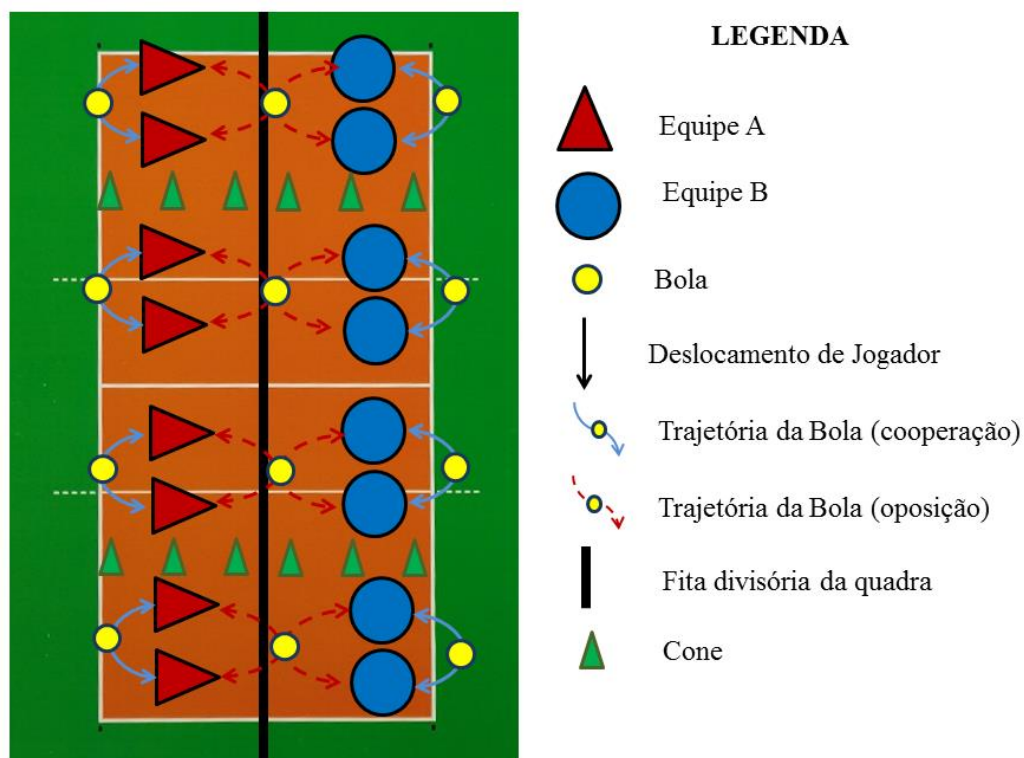
Figura 15 – Estrutura didática referente à Tempo da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Tempo da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Entender a dinâmica relacional do Voleibol a partir das interações motrizes de cooperação e oposição, em espaço de jogo reduzido.

Universais Ludomotores da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz.



Essa estrutura didática é caracterizada por um jogo reduzido, 2x2, em que se divide a quadra de Voleibol ao meio, com uma fita ou uma corda longa, e se demarca com cones pequenas quadras no espaço do jogo. Essa configuração proporciona maior número de contato com a bola para cada aluno, ao mesmo tempo em que se consegue manter vários alunos jogando concomitantemente. Cada dupla coopera entre si e se opõe a dupla adversária, sendo que o professor pode inserir diversos tipos de regras para mediar a conduta motriz dos jogadores, a partir do Princípio de Modificação por Exagero.

Nessa atividade, objetivou-se enfatizar que a forma de interação com companheiros e adversários interfere diretamente no tempo da ação e na forma de executar essa ação motriz. Assim, propõe-se que o professor instigue os alunos a identificar como a cooperação acontece na dinâmica do jogo, salientando as trajetórias e processos de leitura de jogo facilitados, bem como pontue a busca por dificultar ações de adversários. Pode-se propor que os alunos só possam passar a bola aos companheiros de manchete e para os adversários de toque. Ao passar da atividade, essa relação pode ser invertida, toque para companheiros e manchete quando jogar a bola para os adversários, o que demandará leituras e antecipações diferentes em cada contexto. Além de propor modificações a regra, é importante que o professor auxilie os alunos na compreensão da dinâmica do jogo e na elaboração de estratégias de ação nas atividades propostas, em especial se tratando do Ciclo 1 – Compreensão da Lógica Interna.

Muitas possibilidades de alteração na dinâmica dessa estrutura didática podem ser realizadas, dependendo do objetivo do professor. Podem-se valorizar mais pontos realizados com determinada ação motriz, ou até mesmo inserir um terceiro jogador em cada equipe caso a complexidade da atividade esteja alta demais para os alunos, mantendo o Princípio Pedagógico de Adaptação da Complexidade Tática. Enfim, o objetivo do professor com a atividade é que irá definir quais regras ele proporá ao jogo. Contudo, é necessário que ele tenha conhecimento do que resultará essa alteração na dinâmica do jogo e se os alunos tem capacidade de solucionar as problemáticas que essa alteração trará à lógica interna.

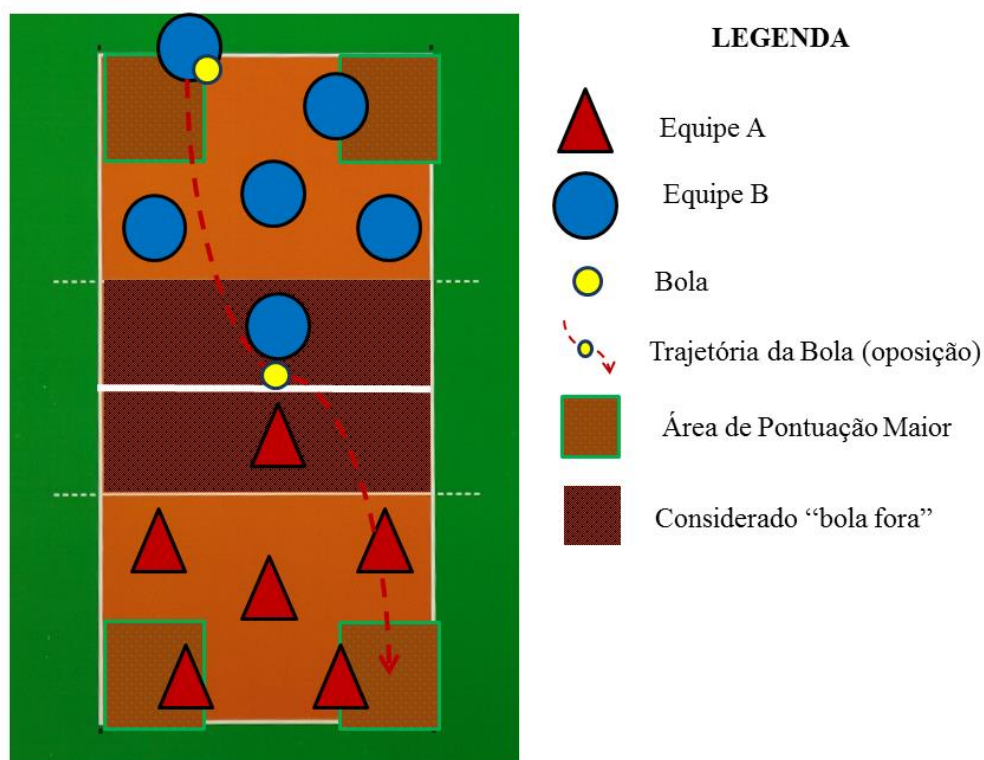
Figura 16 – Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Espaço do Jogo

Estrutura Didática: Precisão da Ação e Espaço do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Enfatizar a relação estabelecida com o espaço de jogo a partir da organização estratégica das equipes, com foco em zonas específicas da quadra de Voleibol.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Papéis e Subpapeis, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Divididos em duas equipes com seis jogadores, similar ao jogo de Voleibol convencional, essa estrutura didática foca na Precisão da Ação do saque, momento do jogo que exige acertar a bola em locais específicos da quadra, e o Espaço do Jogo, elemento essencial para leitura do sacador e para organização estratégica da recepção. A partir disso, propõe-se que a zona de ataque seja considerada “bola fora” e que os vértices da quadra sejam valorados com mais pontos caso algum jogador saque ou ataque a bola naquele local.

Esse tipo de alteração a regra é muito interessante para desenvolver a capacidade de se organizar e pensar novas estratégias a partir das demandas do ambiente. Provavelmente, os alunos se preocuparão muito mais em proteger as zonas com maior valor, assim como os atacantes e sacadores buscarão essa zona a todo tempo. Nesse momento, após a experimentação dos alunos, o professor pode salientar que quando a recepção ou a defesa privilegiam defender os vértices da quadra, outros pontos ficam livres para o ataque e o saque.

O mesmo serve para recepção com relação a zona de ataque, a qual não precisa ser defendida, já que é considerada bola fora caso ela toque o solo nessa região.

Entretanto, é importante o papel de mediador do professor nessa atividade, induzindo os jogadores a essa compreensão, mas fazendo-os raciocinar e pensar estratégias a partir da demanda ambiental. Esse tipo de estrutura de atividade consegue fazer com que os alunos se preocupem mais com as questões estratégicas e, ao mesmo tempo, desenvolve a tomada de decisão e as ações motrizes específicas.

Como possibilidade de alteração dessa lógica interna, pode-se manter a zona de ataque como “bola dentro”, caso a atividade esteja complexa demais para os alunos, pois isso irá aumentar os espaços vazios, visto a preocupação da recepção e da defesa em proteger os vértices da quadra. Também se pode inverter a proposta, manter a zona de ataque mais bem valorada e considerar bola fora a parte final da quadra, o que, provavelmente, trará disputas de ponto mais longas. Dependendo do nível dos jogadores, é possível também diminuir o número de atletas em quadra, para aumentar os espaços vazios, ou ainda restringir o contato com a bola a uma única ação motriz, como manchete ou toque, por exemplo, assim como o estilo de saque a ser usado pode ser indicado pelo professor.

A utilização de esquemas de jogo, como 5x1 ou 4x2, é opcional, a partir do nível dos alunos e do objetivo da atividade. Entretanto, essa proposição se torna ainda mais interessante quando inseridos os esquemas de jogo, em especial os que demandam infiltração, como 5x1 e 4x2 invertido. É provável que a posição 1, local comumente ocupado pelo levantador quando está no fundo de quadra, seja o alvo dos ataques e saques adversários, com intuito de dificultar a infiltração ou obrigar o levantador a realizar o primeiro toque e não poder armar a jogada.

Figura 17 – Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Precisão da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Ação Motriz (Ciclo 3)

Objetivo: Aprimorar as ações motrizes utilizadas no levantamento, a partir de diferentes tipo de recepção e do deslocamento do bloqueio adversário.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Papéis e Subpapeis, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática apresenta uma característica um pouco mais aprofundada, já considerando elementos estratégicos e as funções exercidas pelos jogadores. O jogador 1 tem o papel de lançar a bola para o levantador, jogador 2, de diferentes trajetória, as vezes facilitada e as vezes dificultada, sendo que o levantador tem como objetivo levantar a bola, acertando locais específicos demarcados com arcos. Além da trajetória da bola, a qual vai designar a forma como o levantador irá interagir com o material, também é necessária a leitura do bloqueador adversário (jogador 3), que irá deslocar-se, aleatoriamente, para um dos lados da quadra. O objetivo do levantador é escolher o lado contrário do movimento do bloqueador.

Por mais simples que pareça, esse exercício apresenta complexidade considerável ao passo que demanda leituras rápidas, tanto da trajetória da bola quanto do bloqueador adversário, em um curto espaço de tempo e de forma concomitante. Essa estrutura didática

tem foco na ação de levantamento, especialmente na precisão e na escolha de qual forma de levantamento será utilizada a partir da trajetória da bola. A ação do bloqueador, nesse caso, é secundária, ou seja, o que mais interessa no exercício é a leitura da trajetória e a qualificação das ações. A inserção do bloqueador pode começar a ser mais considerada quando a ação motriz do levantamento já estiver bem desenvolvida e precisa o suficiente. A partir disso, estruturas mais complexas de jogos reduzidos podem ser propostas.

Como outras formas de realização da estrutura didática, podem-se colocar atacantes para simular o ataque, escolher outros lugares de posicionamento dos arcos simulando outras jogadas, como bolas de primeiro tempo ou de meio fundo, e ainda a possibilidade de bola de segunda do levantador. Elementos importantes para o professor corrigir com relação ao levantador são o posicionamento do corpo com relação à bola e a rede, além de parâmetros para a seleção de qual habilidade usar (toque, manchete ou recursos).

Ainda, caso o nível do levantador em questão permita, é possível começar a inserir questões de interpretação da conduta motriz do levantador por parte do bloqueador e como criar mecanismos para induzi-lo ao erro na sua movimentação de bloqueio. No entanto, esse tipo de proposta já estaria mais próxima do momento Tomada de Decisão – Ciclo 2, já que o objetivo não estaria mais centrado na qualificação da ação motriz do levantamento e sim nas escolhas do levantador. É válido pontuar essa linha tênue entre cada estrutura didática, pois a mesma sistemática pode ser incorporada em vários ciclos do modelo TGfU, pela própria indissociabilidade técnico-tática. No entanto, é o objetivo estabelecido com a atividade que irá conduzir o processo, em especial as (medi)ações do professor, o que denota a importância de uma meta clara e específica ao se estruturar processos de ensino-aprendizagem esportivos.

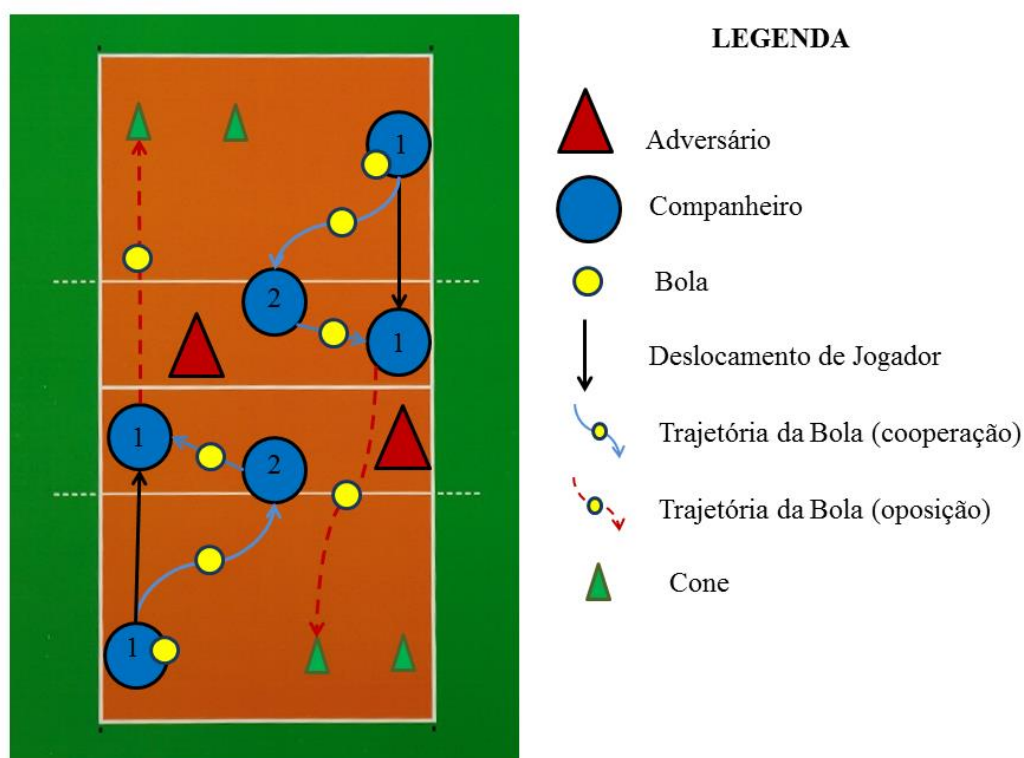
Figura 18 – Estrutura didática referente à Precisão da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Precisão da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Desenvolver a cortada, como principal ação motriz do ataque, com base no posicionamento do bloqueio adversário e na precisão da realização da ação motriz.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Ação Motriz, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática tem como objetivo o desenvolvimento da tomada de decisão do ataque a partir da relação com o levantamento e, principalmente, com o bloqueio adversário. O jogador 1 deve lançar a bola para o jogador 2, que executará o levantamento, enquanto que o adversário irá escolher bloquear a diagonal ou a paralela do atacante, de forma aleatória, a partir da execução do levantamento. O jogador 1 tem como objetivo realizar um ataque e acertar um dos cones posicionados no fundo da quadra. O cone escolhido deve ser aquele não protegido pelo bloqueador. A cada número específico de execuções, trocam-se as funções dos alunos para que todos experienciem a atividade.

Essa atividade apresenta complexidade alta, ao demandar dos alunos que eles realizem leituras das condutas motrizes dos adversários em concomitância a realização da ação, assim como tem uma pressão de precisão grande para que eles consigam acertar os cones. Propõe-se que se desenvolva essa estrutura didática com alunos que já tenham conhecimento e,

Essa estrutura didática é extremamente simples, mas, ao mesmo tempo, apresenta grande relação com a execução das ações motrizes na lógica interna do Voleibol. O aluno 1 tem a tarefa de lançar bolas curtas e longas, fazendo com que o jogador 2 avance e recue em direção à trajetória da bola, devolvendo-a ao aluno 1. Por mais banal que pareça, essa atividade desenvolve um aspecto impreterível para o sucesso interventivo no Voleibol: análise da trajetória da bola e seleção da técnica utilizada. Provavelmente, as bolas lançadas com trajetórias curtas serão devolvidas de manchete, ao passo que as jogadas para o fundo da quadra provavelmente serão devolvidas utilizando da ação motriz do toque.

Essa compreensão é fundamental para que o aluno consiga atuar no jogo, em especial pela velocidade em que as técnicas devem ser escolhidas, já que o tempo de ação está subordinado ao período em que a bola mantém sua trajetória no ar. Assim, o professor deve salientar essas questões durante a realização do exercício, buscando conectar essa estrutura didática com a lógica interna do jogo. É interessante realizar essa discussão com os alunos, com relação ao espaço de jogo e a forma de deslocar-se para a bola, considerando sua trajetória. Não obstante, é importante que o professor encontre estratégias didáticas que conduzam os alunos a solucionarem esses problemas táticos de forma autônoma, ainda mais na iniciação esportiva.

Como possibilidades de alteração da atividade, o professor pode estabelecer que a dupla que mantiver a bola mais tempo no ar vence a atividade, estimulando que os alunos se preocupem em dar trajetórias favoráveis para a bola, o que tornaria a atividade de caráter mais cooperativo em nível de interações motrizes. Ou então é possível restringir as ações motrizes que os alunos vão utilizar – apenas toque ou apenas manchete – a partir do seu objetivo da aula ou treinamento. Delimitar as regiões de lançamento da bola também é interessante, ainda mais se os alunos não conseguirem ser precisos. Caso preciso, o jogador 1 pode pegar a bola nas mãos e lançar, porém o mais interessante para a dinâmica da estrutura didática é tentar manter a utilização de toque e manchete para o jogador que lança também.

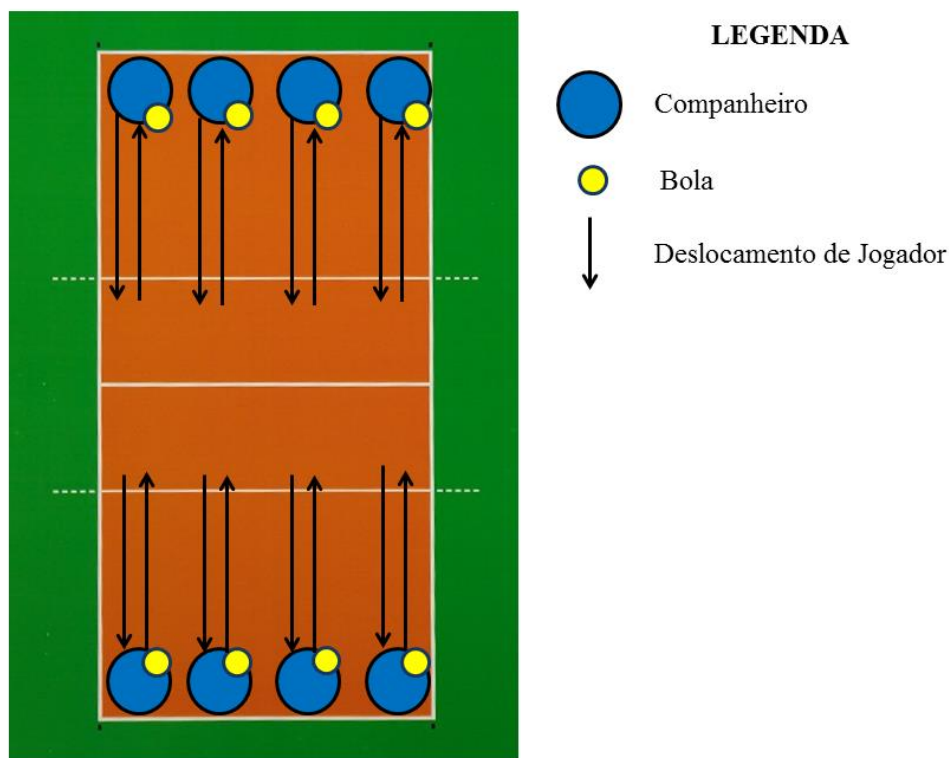
Figura 20 – Estrutura didática referente à Sequência da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Sequência da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Ação Motriz (Ciclo 3)

Objetivo: Experimentar diferentes formas de manipulação da bola de Voleibol, relacionando com a sua aplicabilidade na lógica interna do jogo.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Ação Motriz, Lógica Interna.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa estrutura didática, os alunos andam para frente e para trás com a bola de Voleibol, lançando-as para cima utilizando uma ação motriz em específico – toque ou manchete. É importante que o professor estimule os alunos a buscar novas formas de interagir com o material. A seguir, apresentam-se algumas delas: ir e voltar usando apenas toque; apenas manchete; intercalando toque e manchete; dois toques e uma manchete intercalados e vice-versa; bater uma palma enquanto a bola está no ar; bater duas palmas enquanto a bola está no ar; bater o maior número de palmas enquanto a bola está no ar; realizar um giro ao sinal do professor; ao chegar ao fim do trajeto, sentar e levantar do chão enquanto mantém a bola no ar, entre outras inúmeras variações.

São infinitas as possibilidades de alteração da interação com o material que essa atividade proporciona. Interagir entre dois ou mais colegas para deslocar-se mantendo a bola no ar também é possível, o que já insere aspectos cooperativos na dinâmica da estrutura

didática. Outra alteração possível é a inserção de elementos no trajeto dos alunos, criando uma espécie de circuito, inserindo movimentos e ações motrizes específicas.

Salienta-se que o professor deve ter consciência que as alterações que ele propõem devem estar ligadas à lógica interna do Voleibol (Modificação por Representação), assim como os alunos precisam ter condições de realizar as tarefas proposta (Adaptação da Complexidade Tática). O importante para essa atividade é que o aluno crie esquemas que se adequem às demandas das tarefas, para que ele se organize e consiga manter uma sequência na realização das ações motrizes. Complementa-se que, para realização dessa estrutura didática, é preciso que o aluno já tenha entendido a importância dessas ações motrizes para a lógica interna do Voleibol e em qual situações elas podem ser utilizadas, o que corrobora a relevância da realização correta dessas ações motrizes para o êxito no jogo.

Figura 21 – Estrutura didática referente à Sequência da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Sequência da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Compreender a dinâmica de organização defensiva a partir de situações de ataque da equipe adversária, tendo em vista os papéis e funções de cada jogador.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Papel e Subpapel, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática foca na compreensão dos alunos em relação as suas funções no Voleibol, a partir dos papéis que eles exercem e das situações de jogo que ocorrem. Nessa atividade, os adversários irão realizar uma organização ofensiva, lançando a bola ao levantador que irá optar pelo atacante da entrada ou saída de rede. O objetivo da outra equipe é tentar bloquear o ataque ou conseguir construir um contra-ataque a partir da sua organização estratégica. Para isso, é importante que os alunos cooperem entre si e pensem formas de atuar a partir da relação bloqueio e defesa, para que consigam superar o ataque dos adversários e realizar um contra-ataque. A cada ataque que toque o solo ou erro de organização da equipe que defende, soma-se um ponto aos adversários. Enquanto que a equipe que defende soma pontos quando os adversários erram ou quando conseguir realizar um contra-ataque efetivo.

No exemplo ilustrado acima, propôs-se também a inserção do esquema 5x1, simulando o levantador (jogador 3) na posição 1, tendo que realizar a infiltração para levantar. Todavia, essa é uma opção didática, não necessariamente a atividade precisa ser desenvolvida com esse desenho tático, mas considera-se que a atividade ganha em profundidade ao se aliarem esses elementos estratégicos. Outros esquemas de jogo podem ser trabalhados nessa estrutura didática, ou ainda pode-se desenvolvê-la na rotação 6x0, com foco no posicionamento, a partir da relação ataque-bloqueio-defesa.

Vale pontuar que o objetivo dessa atividade está centrado na compreensão dos alunos com relação ao sistema defensivo e como se posicionar a partir da relação estabelecida com o ataque adversário. Isso não significa que as tomadas de decisão e as ações motrizes não sejam importantes para essa estrutura didática, no entanto, o foco aqui está na compreensão da dinâmica do jogo, por isso situou-se a atividade no Ciclo 1 – Compreensão da Lógica Interna. Entretanto, isso não impede que a mesma atividade seja desenvolvida nos outros ciclos, desde que os objetivos traçados estejam em consonância com o que se busca desenvolver em cada um desses ciclos.

Além disso, essa estrutura didática é complexa, pois agrega diversos elementos da lógica interna que precisam ser considerados para o êxito na atividade, além de leituras de ações de companheiros e adversários em concomitância com a realização das ações motrizes. Assim, propõe-se que se desenvolva essa estrutura didática com alunos que já apresentam experiência com Voleibol e com sua lógica interna.

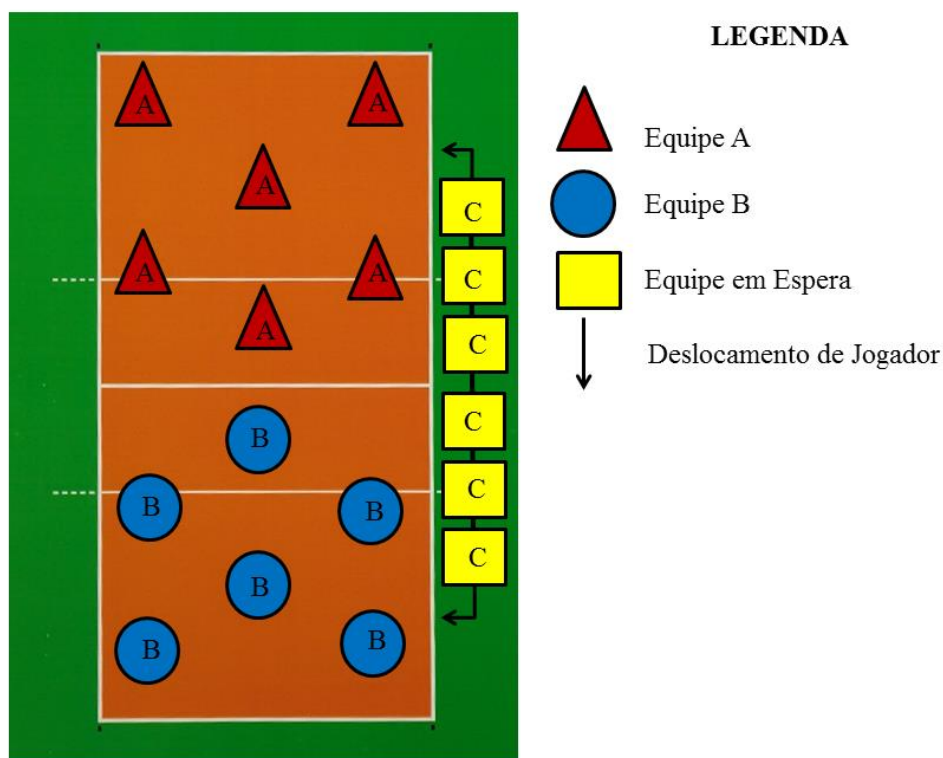
Figura 22 – Estrutura didática referente à Organização da Ação e Espaço do Jogo

Estrutura Didática: Organização da Ação e Espaço do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Estimular a velocidade de reação e a capacidade de antecipação e organização dos alunos com relação a lógica interna do Voleibol.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Lógica Interna, Rede de Comunicação Motriz, Papel e Subpapel, Sistema de Pontuação.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa atividade consiste em um jogo de Voleibol convencional, no qual duas equipes disputam o ponto, sendo que o time que sofre o ponto dá lugar à equipe que está em espera do lado de fora da quadra. No entanto, o time que venceu o ponto não precisa aguardar a organização da equipe que estava em espera, ou seja, a partir do momento em que conquistam o ponto, já estão habilitados para sacar. Isso faz com que a equipe que espera do lado de fora tenha que ficar atenta durante todo o tempo para se posicionar o mais rápido possível na quadra, além de criar estratégias para evitar que já sofram um ponto de saque do adversário enquanto se posicionam na quadra.

Para o êxito dessa estrutura didática, é preciso que o professor tenha estratégias que dinamizem a realização dos saques. Assim, sugere-se que o professor já deixe posicionadas algumas bolas em cada lado da zona de saque, para que os alunos possam sacar o mais rápido possível e agilizar as trocas das equipes. Como possibilidades de alteração na lógica interna

dessa atividade, é possível que o professor restrinja a forma como os alunos sacarão, optando por saque por baixo para aumentar o tempo de trajetória da bola e facilitar aos receptores ou saque por cima para diminuir o tempo da trajetória da bola e dificultar as ações dos receptores.

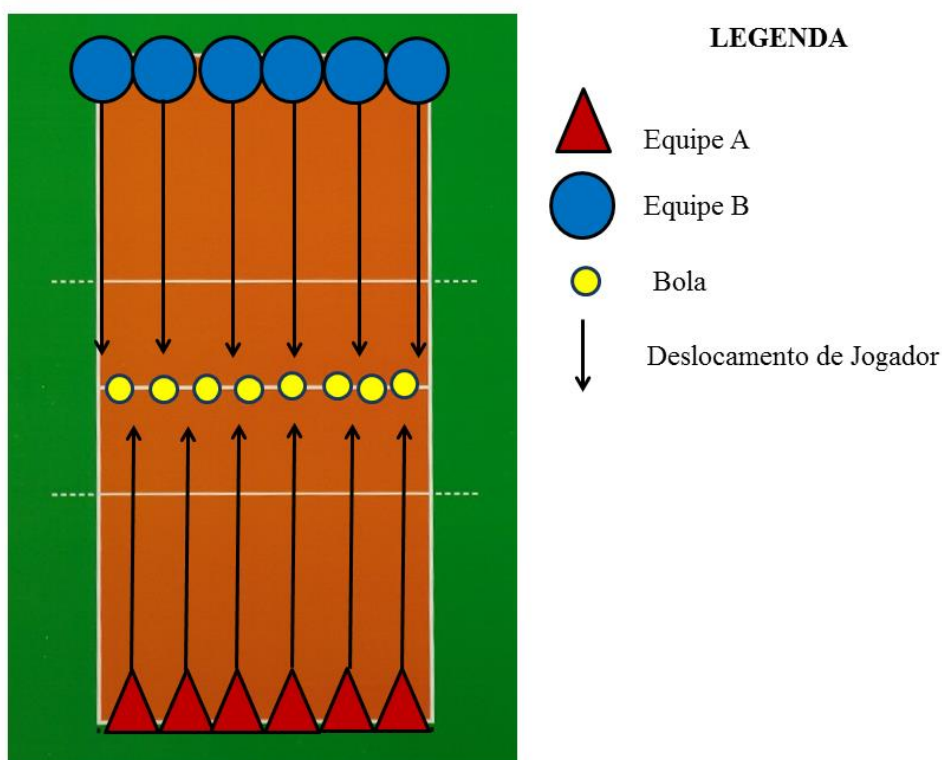
Figura 23 – Estrutura didática referente à Organização da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Organização da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Desenvolver a capacidade de antecipação e de organização coletiva a partir das possibilidades de interação com a bola.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Gestemas e Praxemas, Ação Motriz, Lógica Interna.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa atividade é denominada “mil bolas” e apresenta uma vasta pluralidade de possibilidades de alteração. Iniciando na linha de fundo de sua quadra correspondente, cada equipe tem o objetivo de correr até o meio da quadra, pegar uma bola e devolvê-la para a quadra adversária, por cima da rede, utilizando-se da ação motriz do toque. As equipes devem tentar manter a sua quadra “limpa”, ou seja, com o menor número possível de bolas em seu lado da quadra, ao fim do tempo pré-estabelecido pelo professor. Ganha o ponto a equipe que manter sua quadra com menos bolas.

Para essa estrutura didática, propõe-se que o professor disponibilize bolas de vários materiais e tamanhos, para que os alunos percebam a diferença de realizar a mesma ação motriz com bolas diferentes. Sugerem-se bolas de espuma, bolinhas de tênis, bola de handebol, bola de basquete, entre outras que o professor possuir para trabalhar. No entanto, é importante lembrar que os alunos precisam ter condições suficientes para passar a bola por cima da rede, então, o material da bola deve ser passível de manejo para ação motriz desejada. Por exemplo, evite usar a bola de basquete se a ação desejada for manchete ou saque, pois é muito pesada e pode machucar.

A noção de ocupar espaços e, em especial, antecipar o local em que os adversários irão jogar a bola são os pontos fortes dessa atividade. Esses elementos, mesmo que desenvolvidos em um jogo reduzido, possibilitam um diálogo interessante com a lógica interna do Voleibol, principalmente na iniciação esportiva. Além disso, conseguir diferenciar a forma de agir a partir do material da bola e organizar-se estrategicamente para evitar que seu lado da quadra fique cheio são estímulos interessantes para que os alunos desenvolvam um olhar crítico com relação as situações-problema da lógica interna do jogo.

Como possibilidades de alteração à dinâmica dessa estrutura didática, o professor tem total liberdade para variar quais ações motrizes devem ser utilizadas para enviar a bola para o lado do adversário, com base em seus objetivos e o desenvolvimento dos alunos. Lembrando que o foco do exercício está nas situações de jogo e em como se organizar estrategicamente para superar as demandas do ambiente. As ações motrizes e tomadas de decisão apresentam caráter secundário nessa proposta. Por fim, o professor pode deixar uma bola como “bomba”, a qual tem valor de 3 bolas, ou seja, o lado que estiver com essa bola soma 3 bolas a mais, o que fará com que os alunos evitem ao máximo que ela fique em seu lado. As possibilidades de alteração são muito grandes e precisam estar de acordo com objetivo traçado, assim, as Modificações por Exagero e Representação estarão muito presentes nessa estrutura didática.

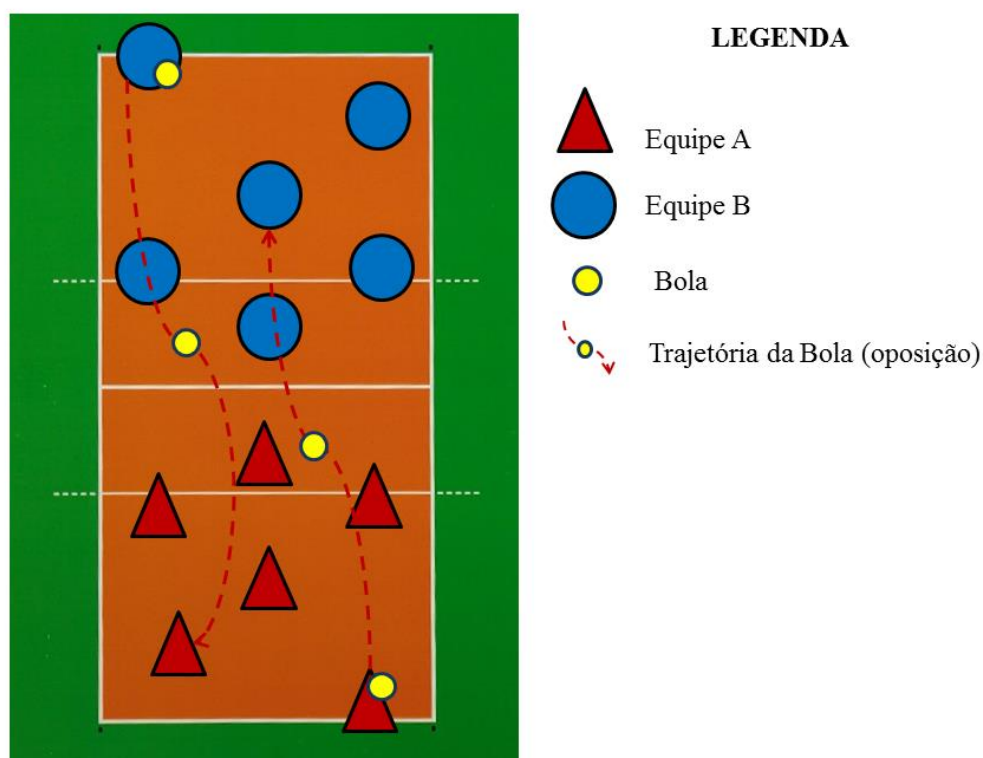
Figura 24 – Estrutura didática referente à Organização da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Organização da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Ampliar a capacidade de solução de problemas e de interpretação das situações do jogo, a partir da lógica interna do Voleibol.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Lógica Interna, Ação Motriz, Gestemas e Praxemas.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática é simples, contudo, com um elemento que a torna bem desafiadora. É um jogo de Voleibol convencional, no entanto, realizado com duas bolas simultaneamente. Cada equipe realiza o saque com uma bola e a disputa do ponto segue até que uma das bolas toque o solo. É importante restringir o número de toques por equipe a, no máximo, dois contatos, já que a realização de ataques pode ser perigosa caso ambas as equipes ataquem na mesma posição da rede.

Essa alteração aumenta ainda mais a dinamicidade da lógica interna do Voleibol, o que demandará que os alunos realizem as tomadas de decisão rapidamente, além de prestarem maior atenção nas ações dos companheiros e adversários. Criar estratégias coletivas para proteger locais específicos da quadra é primordial para o sucesso na atividade e para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas do jogo. Entretanto, essa é uma atividade muito complexa, talvez mais difícil que o próprio jogo de Voleibol, o que leva a

sugestão de propô-la a jogadores experientes, que já entendem bem a lógica interna do jogo e conseguem realizar leituras em concomitância à realização das ações motrizes.

Como possibilidades de alteração, pode-se diminuir o espaço de jogo ou propor a utilização de uma única ação motriz para atuar no jogo. Lembrando que a atividade já é complexa por si só, então as alterações propostas devem ter um caráter facilitador, em especial com relação às ações motrizes realizadas.

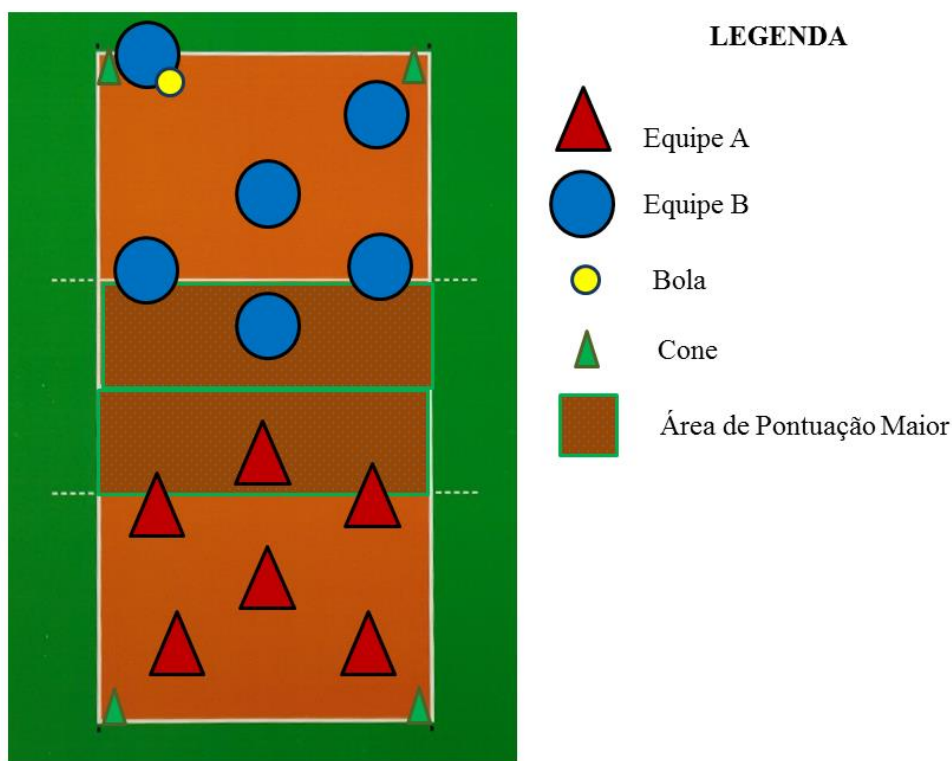
Figura 25 – Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Espaço do Jogo

Estrutura Didática: Variabilidade da Ação e Espaço do Jogo

Ciclo: Compreensão da Lógica Interna (Ciclo 1)

Objetivo: Proporcionar situações-problema que instiguem a organização estratégica das equipes com relação ao espaço do jogo, a partir de ações motrizes específicas.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Interação de Marca, Sistema de Pontuação e Rede de Comunicação Motriz.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática parte do jogo de Voleibol convencional, sendo que a zona de ataque é considerada como área de pontuação em dobro quando os atacantes conseguem fazer a bola tocar o solo dessa região. Além disso, há dois cones nos vértices das quadras, os quais, se acertados ou derrubados pela bola, concedem 4 pontos a equipe adversária. A partir dessa

configuração, a organização defensiva das equipes irá se estruturar para proteger essas zonas de mais pontuação, enquanto que os ataques irão visar esses espaços.

Para tornar a atividade mais complexa, o professor pode quais ações motrizes devem ser utilizadas para valer essa pontuação extra, como o toque ou a cortada. É interessante que o professor proponha alterações a essas ações motrizes que concedem mais pontos, para que o aluno experiencie a variedade de ações de jogo e compreenda qual delas é mais adequada para cada situação.

Essa atividade é muito rica para a construção de estratégias de ação, em especial para que os alunos pensem o que eles realizam dentro de quadra. Assim, o professor pode propor questionamentos como os a seguir: vale a pena arriscar um ataque no cone ou é melhor observar os espaços vazios e garantir um ponto? Será que utilizando o ataque os adversários conseguirão por a bola na zona de ataque? Se sim, de que forma? Quais as trajetórias de bola que cada tipo de ação motriz proporciona? Qual mais adequada para realização do ataque e por quê?

Essa postura questionadora do professor é importante para atuação no modelo TGfU, pois é ela quem assegurará que os alunos encontrem os caminhos de atuação no jogo. No entanto, o professor precisa ter em mente o que a estrutura didática que ele está propondo apresenta de situações técnico-táticas e qual a direção que ele busca avançar com os alunos em relação ao jogo.

Como possibilidades de alteração na lógica interna da atividade, o professor pode propor que outros espaços valham maior pontuação, ou ainda, alterar o posicionamento do cone. É importante mostrar aos alunos que, a partir do espaço que eles objetivam acertar na quadra, haverá uma ação motriz mais adequada, então, propor modificações nesses espaços é interessante. A partir dessa compreensão da relevância das ações motrizes como elementos gerados a partir das situações-problema do jogo é que o aluno entende a necessidade do refinamento técnico para atuação tática mais eficiente.

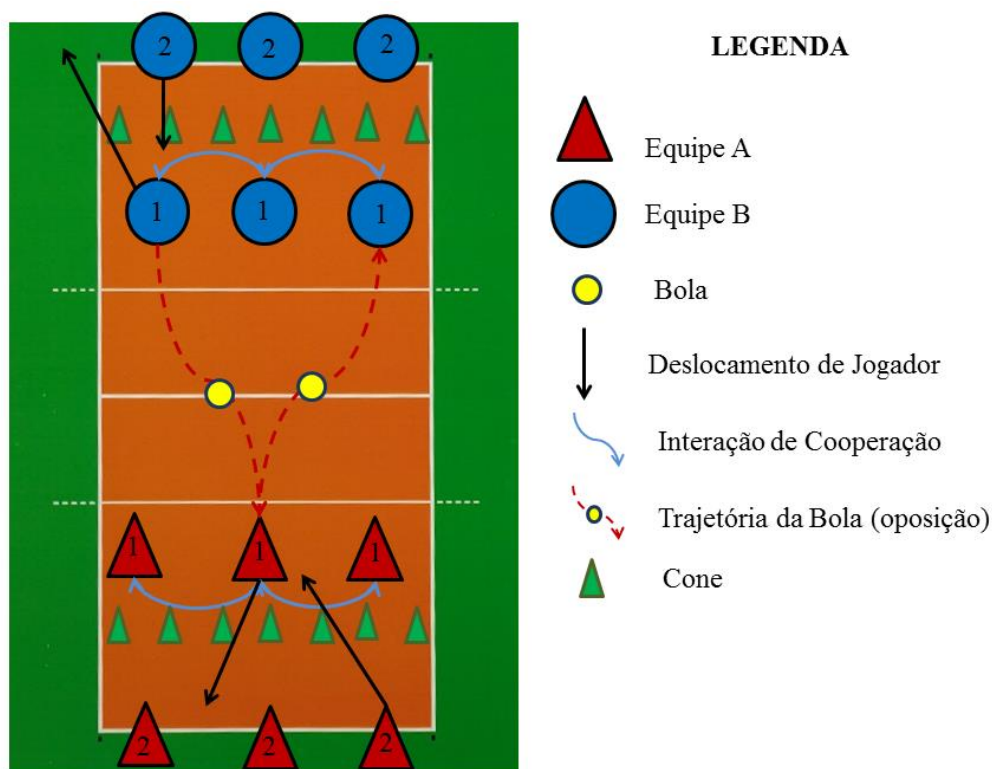
Figura 26 – Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Variabilidade da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Desenvolver a capacidade de antecipação e velocidade de reação, identificando as situações-problema a partir da dinâmica do jogo.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Leituras gestêmicas e praxêmicas e Rede de Comunicação Motriz.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para essa estrutura didática, reduz-se a área de jogo na quadra com cones, onde se dispõem um trio em jogo (jogadores 1) e um trio na zona de reserva (jogadores 2). Os jogadores 1 começam a disputar um ponto utilizando apenas manchete (o conhecido “manchetão”) e só podendo devolver a bola “de primeira”, sem passar para seus companheiros de equipe. Entretanto, cada vez que um dos jogadores 1 toca a bola, ele deve sair de quadra, dando lugar a um jogador 2, que assumirá seu lugar no meio da disputa do ponto. Essa dinâmica se mantém nos dois grupos durante toda a atividade, a cada vez que um aluno toca na bola, ele deve ser substituído por um dos jogadores da zona de reserva, até que alguma equipe consiga vencer o ponto.

Essa atividade é extremamente dinâmica e mantém os alunos engajados durante todo o tempo, pois é preciso estar atento tanto para jogar quanto para assumir o lugar do colega que tocou na bola. É importante reduzir o espaço de jogo, pois se a quadra toda for usada, a dinâmica de trocas não ocorre de forma ágil, o que dificulta o andamento da atividade.

Como possibilidades de alteração da lógica interna da atividade, podem-se deixar livres as ações motrizes que os alunos podem usar, mas restringindo a um único toque por equipe, para manter a essência dinâmica da atividade. A partir do momento em que os alunos compreendem e dominam a dinâmica do jogo, pode-se aumentar o espaço de jogo ou valor mais pontuação para pontos conquistados com determinado tipo de ação motriz (toque, manchete, entre outros), a partir do objetivo estabelecido para a aula ou treinamento. Jogar com bolas mais leves ou que proporcionem mais tempo para realizar as ações também é interessante, para explorar outras habilidades e tempos de reação a partir da estrutura didática.

Além da capacidade de lidar com as alterações constantes proporcionadas por essa estrutura didática, a forma de atuar com a bola é um elemento que pode ser desenvolvido em concomitância. Sugere-se que o professor instigue os alunos a explorarem as possibilidades de ação motriz em cada momento e a diferença de preparação para intervir com cada uma dessas ações.

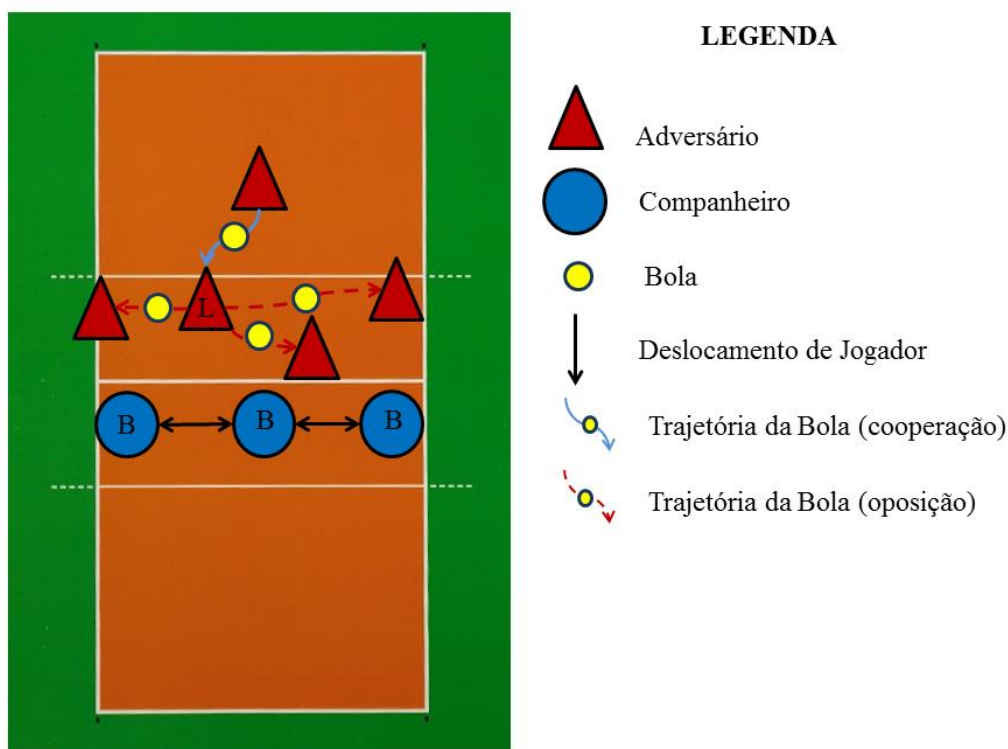
Figura 27 – Estrutura didática referente à Variabilidade da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Variabilidade da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Qualificar o processo de tomada de decisão dos bloqueadores a partir da organização ofensiva estruturada pelo bloqueio adversário.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Gestemas e Praxemas, Papéis e Subpapéis.



Essa estrutura didática tem ênfase no bloqueio e no processo de tomada de decisão a partir da organização ofensiva da equipe adversária. Assim, dividem-se dois grupos, um que simulará o ataque e outro que simulará o bloqueio (jogadores B). O objetivo dos bloqueadores é conseguir formar bloqueio duplo no jogador escolhido pelo levantador para realizar o ataque. O levantador (jogador L) terá três opções de ataque: a entrada de rede, o meio de rede e a saída de rede.

O foco dessa atividade está centrado nas decisões dos bloqueadores, as quais estarão baseadas diretamente na conduta motriz do levantador. No entanto, nada impede que o professor também insira aspectos importantes para execução do levantamento e instrua o levantador a ser o mais imprevisível possível, dificultando a atuação dos bloqueadores e potencializando a sua capacidade de decodificação das mensagens, dificultadas por intermédio da oposição. Isso corrobora o que propõe Ribas (2014) com relação à interatividade estabelecida entre os momentos do jogo de Voleibol e sua indissociabilidade, em especial quando se desenvolve a modalidade por meio de jogos reduzidos.

Como possibilidade de alteração da dinâmica de jogo, podem-se inserir defensores para que os bloqueadores estabeleçam também uma relação de cooperação em sua organização defensiva, ou ainda pode-se diminuir o número de atacantes na equipe adversária, facilitando o processo de tomada de decisão dos bloqueadores. Vale enfatizar que o professor precisa apresentar os caminhos e, principalmente, salientar os aspectos mais relevantes para que o bloqueio tome a melhor decisão. Em virtude das ações motrizes serem realizadas quase que em concomitância com a leitura das ações adversárias, o professor pode expor quais os principais elementos os bloqueadores devem considerar, dois quais se salientam: qualidade da recepção, tipo de ação motriz utilizada para execução do levantamento e posicionamento dos atacantes adversários.

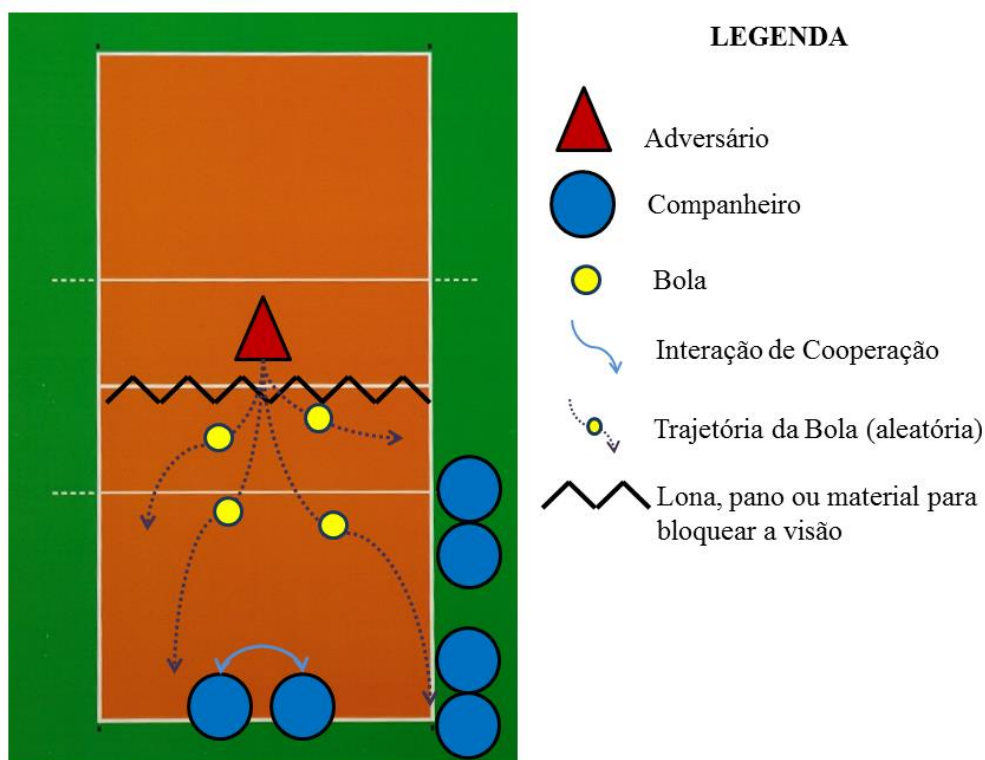
Figura 28 – Estrutura didática referente à Carga da Ação e Espaço do Jogo

Estrutura Didática: Carga da Ação e Espaço do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Aprimorar a partida dos alunos em direção à bola para realização da defesa, considerando a trajetória da bola dificultada e com menor tempo para reação a partir de um campo de visão diminuído.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Ação Motriz.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática é comumente utilizada para agilizar o processo de tomada de decisão dos jogadores de defesa. A atividade consiste em cobrir a rede de Voleibol com um pano ou material que impeça os jogadores de visualizarem o outro lado da quadra. A partir disso, posiciona-se um adversário que tem o objetivo de lançar bolas aleatoriamente para o outro lado da quadra, enquanto que outros dois jogadores tentam não deixar a bola tocar o solo. O atenuante de não poder visualizar a ação motriz do jogador adversário dificulta a antecipação, o que aumenta a demanda física para o deslocamento até o local que a bola cairá.

Essa é uma estrutura didática que desenvolve a capacidade física dos jogadores em relação às ações motrizes do jogo. Além disso, ela possibilita que os alunos criem estratégias entre si para evitar que a bola caia no seu lado da quadra, o que fica muito mais complexo com diminuição do campo de visão, além de ter que perceber a necessidade de realizar leituras antecipadas para obter êxito em suas ações.

Como possibilidades de alteração na lógica interna dessa atividade, o professor pode aumentar ou diminuir o número de jogadores defendendo a quadra (obviamente, quanto mais jogadores, mais fácil se torna a tarefa), restringir a um tipo de ação motriz para defender ou ainda colocar um alvo para realização da defesa/recepção, já articulando com o levantamento e a sequência do jogo. É importante que o professor chame a atenção para o processo de tomada de decisão e a necessidade de visualizar antecipadamente as ações nessa atividade, seja para defender ou para realizar qualquer outra ação na lógica interna do Voleibol, seja essa oriunda de uma interação de cooperação ou de oposição.

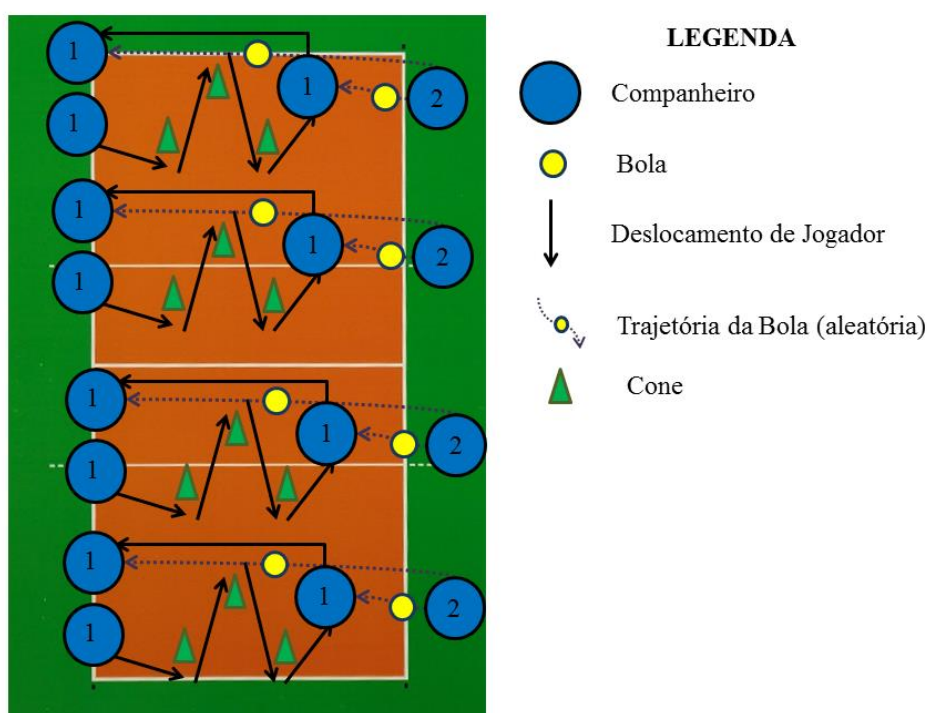
Figura 29 – Estrutura didática referente à Carga da Ação e Material do Jogo

Estrutura Didática: Carga da Ação e Material do Jogo

Ciclo: Ação Motriz (Ciclo 3)

Objetivo: Desenvolver as ações motrizes do toque e da manchete, considerando diferentes trajetórias de deslocamento a partir das interações motrizes.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Ação Motriz.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa estrutura didática consiste em um circuito com cones no qual o aluno 1 se desloca a frente, contornando os cones, e, ao chegar ao fim do circuito, precisam devolver a bola lançada pelo aluno 2, com uma trajetória facilitada. Logo em seguida, o aluno 2 lança uma bola longa, atrás do aluno 1, que deve se deslocar, por fora do circuito, e tentar colocar a

bola novamente na mão do aluno 2. Após um número estipulado de realizações, trocam-se os papéis dos alunos, para que todos eles possam passar pelas mesmas experiências na atividade.

Essa atividade, por mais simples que pareça, simula situações frequentemente evidenciadas na lógica interna do Voleibol. Grande parte das vezes, os erros de execução técnica dos alunos estão vinculados ao seu posicionamento equivocado com relação à bola e não com suas capacidades em executar as ações motrizes propriamente ditas. Nesses casos, estruturas didáticas que contemplem essas trajetórias diferentes e que instiguem os jogadores a se posicionarem de distintas formas para agir são importantes para o desenvolvimento do aluno no jogo. Além disso, cada ação motriz (toque, manchete, peixinho, bloqueio, cortada...) apresenta um posicionamento específico em relação à bola, aos outros jogadores e ao espaço, elementos que precisam ser explorados em sua pluralidade.

Vale salientar que são as interações motrizes de cooperação e oposição que guiam essas trajetórias diferentes e que, juntamente com a leitura praxêmica, são essenciais para o processo de tomada de decisão e da antecipação. Além disso, a inserção do circuito e da tarefa de superá-lo aumenta a demanda física da atividade, vinculada à forma como eles interagirão com a bola.

O professor tem total liberdade para alterar o tamanho, os materiais e as tarefas que os alunos precisam cumprir no circuito proposto, em consonância com o objetivo que ele tem estabelecido. Como possibilidades de alteração na dinâmica da atividade, podem-se dispor os cones em fila e os alunos saltam sobre eles ao invés de contorná-los, ou o aluno 1 parte do início do circuito dominando a bola, usando toque ou manchete, em concomitância com a travessia no circuito.

Também se podem usar cones, mesclar deslocamentos com saltos, trabalhar em planos altos, médios e baixos, entre outras inúmeras possibilidades que alteram a carga física da atividade. A questão principal é manter a relação da ação motriz com uma situação específica do jogo e apontando as demandas corporais que cada ação motriz designa para sua realização, sejam esses elementos biomecânicos de execução da ação ou de capacidade de antecipação e deslocamento para bola.

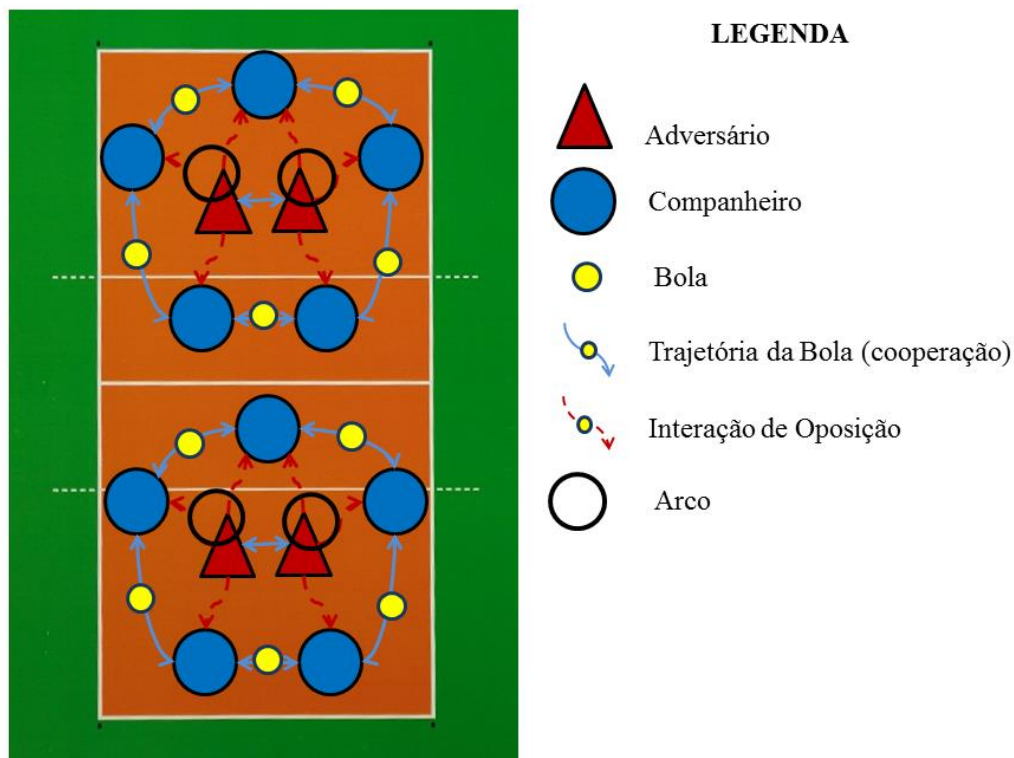
Figura 30 – Estrutura didática referente à Carga da Ação e Jogadores do Jogo

Estrutura Didática: Carga da Ação e Jogadores do Jogo

Ciclo: Tomada de Decisão (Ciclo 2)

Objetivo: Estimular o processo de leitura de jogo, interpretação e antecipação com relação às ações motrizes dos alunos.

Conhecimentos da Praxiologia Motriz: Rede de Comunicação Motriz, Ação Motriz.



Fonte: elaborado pelo autor.

Essa atividade consiste em um jogo de bobinho, no qual se dispõem os alunos em um círculo, com dois alunos no centro, cada um deles segurando um arco. O objetivo dos alunos do centro é interceptar a bola, enquanto que os alunos que compõem o círculo ficam passando a bola entre si, usando toque, manchete ou qualquer outra ação motriz do jogo de Voleibol. Caso um dos alunos do centro consiga tocar com o arco na bola, ou fazer com que a bola passe por dentro do arco, trocam-se os alunos do centro pelos dois últimos alunos que tocaram na bola no círculo.

Para essa estrutura didática, os jogadores do centro precisam realizar a leitura das ações dos outros jogadores para conseguir antecipar para qual aluno a bola será enviada e tentar interceptá-la. Ao mesmo tempo, os jogadores do círculo devem atuar da forma mais imprevisível possível, para dificultar a ação e leitura dos jogadores do centro. Esse tipo de comportamento é essencial para que a dinâmica da atividade aconteça e, em especial, estimule a compreensão da lógica interna das ações motrizes do Voleibol. A partir dessa atividade, os

alunos vão perceber que a manchete é uma ação de fácil leitura, pois a mecânica de movimento é muito previsível com relação à trajetória que a bola irá tomar. Em compensação, o toque se mostrará como uma ação motriz muito mais adequada para dificultar a leitura do adversário, no entanto, bem mais limitada no que diz respeito a lançar a bola para colegas que estão muito longe.

Essas questões fazem com que os alunos comecem a entender os “porquês” das ações motrizes no jogo de Voleibol e quais as características de cada uma delas, auxiliando a compreendê-las nas situações do jogo. Por exemplo, a partir dessa compreensão sobre as características do toque, se torna possível compreender o motivo do levantador buscar sempre realizar o levantamento utilizando o toque, o qual está vinculado a maior imprevisibilidade com relação a qual será o jogador acionado no ataque.

O mesmo acontece para a manchete, sendo o recurso mais utilizado na recepção, para possibilitar trajetórias mais altas e que auxiliem na organização ofensiva da equipe. Vale pontuar que outras ações motrizes podem ser utilizadas na recepção e no levantamento, ou qualquer outro momento do jogo, mas a discussão que se propõe aqui é com relação à eficiência das ações motrizes vinculadas ao seu papel na lógica interna do Voleibol.

Como possibilidade de alteração na dinâmica dessa estrutura didática, podem-se inserir mais alunos no centro, tornando a atividade mais complexa, ou diminuindo o número de alunos no centro, facilitando para os alunos que compõem o círculo. Lembrando que, quanto mais alunos no centro, maior será a carga física para realização da atividade, o que a torna mais dinâmica e, ao mesmo tempo, mais difícil. A partir da capacidade de realização das ações motrizes dos alunos, o professor pode propor que só sejam utilizadas ações motrizes específicas, para o desenvolvimento de uma delas em especial, caso seja o objetivo estabelecido.

Essas foram as estruturas didáticas sistematizadas para o desenvolvimento do Voleibol, as quais têm como objetivo servirem de exemplo e não um modelo fixo para ser reproduzido. Essa proposta de ensino tem como papel munir o professor de ferramentas e possibilidades de pensar a lógica interna do Voleibol e que, a partir dos seus objetivos com a aula e das capacidades dos alunos, ele possa construir estruturas didáticas que mais bem se adequem ao seu processo de ensino-aprendizagem em específico.

Cada uma dessas estruturas didáticas foi sistematizada a partir de uma intersecção entre as possibilidades de relação do sujeito e do ambiente no processo de ensino-aprendizagem, de forma condizente com a proposta de ensino-aprendizagem defendida pelo Teaching Games for Understanding. A Praxiologia Motriz serviu de aporte como ferramenta

de identificação e análise das características do Voleibol, se apresentando como um conhecimento substancial para que o professor tenha subsídio para compreender a lógica interna do Voleibol e conseguir discernir quais aspectos são necessários para desenvolver o entendimento da dinâmica do jogo.

Por fim, mas não com menos relevância, todo processo de ensino-aprendizagem necessita de uma ferramenta de avaliação para mensurar sua eficácia, a qual irá servir de parâmetro para as futuras práticas pedagógicas do professor, ao mensurar o nível de assimilação e aprofundamento dos alunos com relação à compreensão da lógica interna do Voleibol. A seguir serão propostos critérios de avaliação para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol a partir do TGfU e da Praxiologia Motriz.

8.1 CRITÉRIOS AVALIATIVOS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO VOLEIBOL A PARTIR DA PRAXIOLOGIA MOTRIZ E DA ANALÍTICA-EXISTENCIAL DO MOVIMENTO

Por essa dissertação se tratar de uma proposição para o processo de ensino-aprendizagem, se faz necessário o apontamento de alguns critérios para avaliação do desenvolvimento dos alunos a partir dessa organização. Bloom, Hastings e Madaus (1983) conceituam avaliação como a verificação das alterações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem por meio de coleta de dados.

Segundo Leonardi et al. (2017), o objetivo da avaliação se situa na identificação dos avanços do alunos com relação as metas educacionais estabelecidas ou à apropriação do conceito abordado. A partir dos resultados obtidos pela avaliação, elegem-se os próximos passos do processo de ensino-aprendizagem, com base na melhor opção didática para a situação (LEONARDI et al., 2017).

Outro elemento importante da avaliação está vinculado a periodização de sua aplicação no processo de ensino-aprendizagem. Assim, têm-se três momentos para realização da avaliação, os quais são: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983). A avaliação diagnóstica consiste na mensuração de dados antes ou no início do processo de ensino-aprendizagem. Já a avaliação formativa, atualmente, tem como característica proporcionar ao educando mecanismos de autoregulação de seu aprendizado, possibilitando adequações durante o processo. Por fim, a avaliação somativa busca identificar os padrões específicos que foram atingidos pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, os quais foram desenvolvidos com base nos dados

coletados na avaliação diagnóstica (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983; LEONARDI et al., 2017).

Ao considerar que o TGfU foi o modelo de ensino esportivo que serviu como base dos critérios didático-metodológicos que constituíram essa dissertação, há um elemento chave que precisa ser avaliado: a compreensão da lógica interna. No entanto, é necessário apontar o conceito de compreensão adotado para essa sistematização, em virtude da relevância desse elemento no processo de ensino-aprendizagem que é base dessa estruturação.

Vecchi (2006) conceitua a compreensão no processo educacional como um modo de conhecimento flexível e aberto às ações concretas ou simbólicas, que possibilitam modificações e interações com a realidade vivida. Perkins e Blythe (1994, p. 5) complementam que “a compreensão implica poder realizar uma variedade de tarefas que demonstrem a compreensão de um tema”. Nesse estudo, considera-se a compreensão do jogo como a assimilação dos alunos em relação à dinâmica de funcionamento da prática e à identificação de suas ações como elementos que interferem e sofrem interferência a partir desse contexto.

Com base nesse pressuposto, cabe enfatizar que a proposta avaliativa que será apresentada a seguir é apenas um indicativo de critérios que são considerados relevantes nessa proposta, os quais precisam ser desenvolvidos e, evidentemente, mensurados. Não serão discutidas as diferentes possibilidades e formas de avaliar, o que se objetiva é estabelecer parâmetros que indiquem o caminho a ser seguido, o foco do que deve ser avaliado, no sentido de proporcionar um panorama avaliativo ao professor, a partir do contexto real do desenvolvimento dos alunos.

Seguindo a mesma lógica de mediação do processo de ensino-aprendizagem adotado até então, o foco dos critérios avaliativos também será estabelecido nos dois elementos que mediam essa proposta de ensino do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz e do TGfU: o sujeito e o ambiente. Com isso, é necessário identificar conceitos chave que dêem conta de traçar critérios avaliativos, tomando como prioridade a mensuração da compreensão da lógica interna do Voleibol.

Nesse sentido, com relação ao ambiente, a própria Praxiologia Motriz já estabelece conhecimentos referentes à lógica interna do Voleibol, a partir das possibilidades que os jogadores possuem de assumir determinados papéis e subpapéis. Como já exposto no capítulo 6 dessa dissertação, a lógica interna do Voleibol apresenta quatro papéis específicos: sacador, defensor, atacante e líbero. Com base nesses papéis, é possível identificar quais subpapéis os

jogadores precisam (e podem) exercer no jogo, o que pode servir de critério avaliativo para o processo de ensino-aprendizagem, vinculado à lógica interna do jogo, ou seja, ao ambiente.

Isso significa que os papéis, e seus respectivos subpapeis, expõem o que os jogadores podem fazer a partir da lógica interna, o que serve de mapeamento dos conhecimentos necessários para suas atuações específicas. A partir deles, é possível estabelecer conteúdos mínimos que os alunos precisam desenvolver, referentes a cada papel, em situações de jogo específicas. O que se propõe aqui é mensurar o conhecimento declarativo e processual dos alunos, ou seja, aquilo que eles compreendem e conseguem desenvolver na lógica do jogo, a partir dos papéis e dos subpapeis.

No entanto, pensando na atuação específica do sujeito no processo de ensino-aprendizagem, constata-se a necessidade de avaliar as condutas motrizes dos alunos, com intuito de analisar a qualidade de suas atuações, inseridas na lógica interna do Voleibol, em especial no que se refere as interações motriz motrizes e as leituras de jogo. Tendo em vista a pluralidade dos comportamentos que os sujeitos podem apresentar na lógica interna do Voleibol, torna-se essencial o estabelecimento de critérios que possam avaliar esse comportamento a partir de conceitos específicos.

Uma possibilidade de análise desses comportamentos pode ser realizada pela Analítica-Existencial do Movimento, uma forma de compreender as condutas motrizes dos jogadores aliado as suas capacidades de ação, com base nas interações motrizes. Segundo Gomes-da-Silva (2012, p. 5), esse conceito de análise entende que “o movimento dentro do jogo, qualquer que seja, é essencialmente movimento-comunicativo porque ele se dá no mundo do jogo junto com os outros”.

A Analítica-Existencial do Movimento compreende as condutas motrizes dos jogadores a partir de três categorias: deficiente, indiferente e primordial (SOUSA CRUZ; GOMES-DA-SILVA, 2013). Uma conduta motriz é classificada como deficiente quando o jogador atua apenas com meio e implemento, sem a interação com companheiros e/ou adversários (práticas psicomotrizes). Já a categoria de movimento indiferente se constitui por perceber o outro, mas o desconsiderá-lo durante o jogo, situação comum na iniciação esportiva e um tipo de comportamento corriqueiro dos jogadores ditos “fominhas”.

Por fim, a categoria primordial apresenta uma subdivisão: substitutivo e anteposição. Ambos os tipos de conduta motriz da categoria primordial consideram os demais jogadores, no entanto o comportamento substitutivo apresenta uma característica mais mecanizada, com respostas automatizadas e padrões rígidos de ação, enquanto que o comportamento de anteposição é criativo e variável a partir das situações expressas na prática motriz.

Mas como esses conhecimentos sobre os papéis e as características do comportamento dos jogadores podem auxiliar o processo avaliativo do ensino do Voleibol? Entende-se que os papéis irão definir as diretrizes das possibilidades de atuação dos jogadores, os quais, a partir dos objetivos estabelecidos pelo professor, servirão de conhecimentos mínimos que os alunos devem compreender com relação à dinâmica do jogo (ambiente). A partir disso, com auxílio da Analítica-Existencial do Movimento, é possível classificar o comportamento motor de cada aluno ao atuar em cada papel especificamente, o que indicará quais elementos ainda precisam ser desenvolvidos pelos alunos (sujeito).

A proposta apresentada visa estabelecer parâmetros de análise a partir do comportamento dos jogadores, ao assumirem papéis específicos no jogo, organizando ações pedagógicas específicas para o aprimoramento do nível de jogo dos alunos. Com esse intuito, organizou-se a figura X, a seguir, que apresenta essa intersecção entre os possíveis papéis do Voleibol, apresentando ações pedagógicas para o desenvolvimento dos alunos, considerando as categorias da Analítica-Existencial do Movimento.

Quadro 10 – Critérios avaliativos para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz e da Analítica-Existencial do Movimento

AMBIENTE	SUJEITO	PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
PAPEIS	CATEGORIAS DA ANALÍTICA-EXISTENCIAL DO MOVIMENTO	AÇÕES PEDAGÓGICAS
SACADOR	INDIFERENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Salientar a relação de oposição estabelecida entre saque e recepção. • Auxiliar o aluno a identificar os espaços vazios na recepção adversária.
	PRIMORDIAL SUBSTITUTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar o aluno da importância de dificultar a leitura da recepção adversária enquanto realiza o saque. • Desenvolver outras formas de sacar, diferente das que o aluno já domina, salientando o uso de cada um delas em cada situação.
	PRIMORDIAL ANTEPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar situações mais complexas para que o aluno desenvolva ainda mais o saque. • Estimulá-lo a ludibriar a recepção a partir de sua conduta motriz durante o saque.

(continua)

ATACANTE	INDIFERENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a relevância das interações motrizes para atuar no jogo, em especial nos momentos ataque, bloqueio e recepção. • Criar situações que explorem a construção de jogadas coletivas, nos momentos ataque, levantamento, recepção e bloqueio.
	PRIMORDIAL SUBSTITUTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Construir situações que estimulem os alunos a relizar outras formas de atacar e bloquear. • Desenvolver a tomada de decisão dos alunos de forma vinculada a realização das ações motrizes.
	PRIMORDIAL ANTEPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar situações variadas para potencializar a criação de novas formas de agir nos momentos ataque, bloqueio e recepção, balizados pelas interações motrizes.
DEFENSOR/LÍBERO	INDIFERENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar as interações motrizes estabelecidas entre recepção-saque e defesa-ataque. • Propor situações-problema que demandem organização coletiva para armar sistemas de defesa e recepção.
	PRIMORDIAL SUBSTITUTIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver situações defensivas variadas, que obriguem os alunos a adaptar sua conduta motriz. • Qualificar o processo de tomada de decisão e de leitura de jogo, a partir das interações motrizes.
	PRIMORDIAL ANTEPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar diversas formas de realizar a defesa e a recepção a partir de problemáticas variadas. • Ampliar a capacidade de tomada de decisão em situações-problema de forma dinâmica.

Fonte: elaborado pelo autor.

Antes de estabelecer diretrizes para a utilização desses critérios, é necessário expor algumas decisões que foram tomadas para a construção desse material. Optou-se por não considerar o tipo de movimento deficiente em virtude de o Voleibol ser um jogo em que, em todos os momentos, os jogadores estão interagindo com companheiros e/ou adversários. Isso significa que não haverá situações em que o jogador interage exclusivamente com meio e implemento, desconsiderando os demais. Quanto aos papéis do Voleibol, mesmo o líbero sendo um papel específico, ele apresenta características muito similares ao dos defensores, principalmente em questões didáticas de ensino, podendo ser desenvolvido em concomitância.

Nesse sentido, optou-se por não considerá-lo como uma categoria de análise em si, com intuito de tornar os critérios avaliativos um pouco mais enxutos.

A partir disso, a ideia desses critérios avaliativos é servir de parâmetro de análise para o professor identificar as características dos seus alunos ao atuarem em cada um dos papéis do jogo, possibilitando que ele compreenda a forma como o aluno interage e, com base nisso, pense suas ações pedagógicas para qualificar o nível do jogo. Pensando no perfil de jogador que o TGfU busca formar, o professor deve ter sempre como meta atingir o nível primordial anteposição com seus alunos, para que eles consigam agir de forma autônoma e criativa a partir das situações-problema variadas que se apresentam no jogo.

Por fim, o professor ainda pode, caso entenda como adequado, inserir aspectos estratégicos do jogo, vinculando esses papéis e categorias da Analítica-Existencial do Movimento com as funções estratégicas do Voleibol (levantador, ponteiro, oposto, central, líbero), o que torna ainda mais detalhada essa proposição. Essa é uma possibilidade mais aplicável em equipes para competição ou profissionais de Voleibol, em que os processos de ensino-aprendizagem são mais direcionados especificamente para a posição e a função que cada jogador cumpre em quadra.

Nesse capítulo 8 foram apresentadas as considerações que essa dissertação se propôs a fazer a partir das possibilidades de intersecção do modelo Teaching Games for Understanding com a Praxiologia Motriz, considerando o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol. O intuito foi apresentar ao professor algumas ferramentas que o auxiliem a pensar em sua prática pedagógica e que, em especial, o auxiliem a propor estruturas didáticas mais condizentes com a lógica interna do Voleibol. O mesmo é aplicável para os critérios avaliativos, os quais são uma possível base para que o professor mensure seu processo de ensino-aprendizagem, servindo como elemento regulador de sua prática pedagógica, considerando os papéis do Voleibol e as categorias da Analítica-Existencial do Movimento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa objetivou sistematizar os elementos evidenciados pela Praxiologia Motriz sobre o Voleibol para seu processo de ensino-aprendizagem a partir do método Teaching Games for Understanding. Nessa empreitada, foram evidenciados conhecimentos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dos esportes, em especial do Voleibol, bem como discussões sobre o modelo Teaching Games for Understanding e das contribuições da Praxiologia Motriz para a análise da lógica interna, subsidiando a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Serão expostos os principais pontos evidenciados na discussão que se estabeleceu nessa pesquisa e serão delineados alguns apontamentos para próximas investigações em torno da temática aqui abordada.

O modelo Teaching Games for Understanding se apresentou como uma consolidada sistematização didático-metodológica para o trato dos esportes. Sua matriz Construtivista aliada aos Princípios Pedagógicos e as Etapas do modelo possibilitam subsídios norteadores para a prática pedagógica dos professores, principalmente no âmbito didático, concedendo boas alternativas ao ensino dos esportes para além do tecnicismo. O rompimento com essa dinâmica tradicional de ensino esportivo, focado no desenvolvimento dos fundamentos técnicos de forma descontextualizada das situações de jogo é, sem dúvida, a grande contribuição do modelo TGfU para o ensino dos esportes. Ao situar o aluno como construtor ativo do processo de ensino-aprendizagem e o professor com a tarefa de mediar essa relação sujeito-ambiente, o TGfU desafia a sistematização usual do ensino esportivo e obriga, tanto professores quanto alunos, a repensarem o seu papel nesse cenário.

Contudo, a partir da pesquisa de Estado da Arte da produção em língua portuguesa sobre o TGfU, foi evidenciado que a produção científica brasileira não vem acompanhando as discussões sobre esse modelo de ensino. Após vasta pesquisa que considerou todos os periódicos indexados no Qualis CAPES, além de indexadores internacionais, só foram encontrados nove estudos produzidos em português que tematizaram o TGfU. Não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese no banco de dados da CAPES que tenha se dedicado a estudar, exclusivamente, o modelo TGfU.

A partir da análise desses nove estudos, foi construída uma linha do tempo dessa produção científica, que delimitou dois momentos dessa produção em português do TGfU: um primeiro estágio voltado à caracterização do modelo e outro movimento mais destinado à articulações e intervenções com o TGfU. Um dado importante é que a primeira publicação em

português sobre o modelo só foi divulgada 25 anos após a criação do modelo por Bunker e Thorpe, o que denota certo atraso nessa discussão no Brasil.

Essa carência de publicações científicas sobre o TGfU pode ser uma das dificuldades de se concretizar essas práticas renovadas de ensino dos esportes. São necessários que esses movimentos de articulação e de sistematização de conhecimentos sejam realizados no âmbito acadêmico, para que se apresentem aos professores essas novas possibilidades de entender, pensar e desenvolver o esporte.

Ao partir da premissa que o TGfU tem como objetivo o ensino para compreensão da dinâmica de funcionamento dos esportes, constatou-se a necessidade de estabelecer conhecimentos que possibilitem analisar essa lógica interna dos esportes, guiando o processo de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento da compreensão do funcionamento interno do esporte. Nesse sentido, a Praxiologia Motriz se caracteriza como uma concisa teoria científica para desvelar das características mais superficiais as mais profundas de uma prática motriz.

Dispondo de instrumentos de análise como o Sistema de Classificação e os Universais Ludomotores, a Praxiologia Motriz apresenta potencialidade para servir de teoria base para a Educação Física, se posicionando como uma gramática do jogo e do esporte, ou seja, um conhecimento científico sistematizado sobre a lógica interna. Diferentes conceitos como interação motriz, gestemas e praxemas, lógica interna, ação motriz e conduta motriz são ferramentas que burilam novas possibilidades de entender e, prioritariamente, desenvolver o ensino esportivo com base na organização interna dessas práticas.

Em um primeiro momento, a apropriação desses elementos praxiológicos não é simples, entretanto, com o exercício de sua utilização, constata-se a aplicabilidade dessas contribuições, evidenciando o quão verossímil é essa proposição para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física. Cabe ressaltar que, em momento algum, a Praxiologia Motriz se coloca como conhecimento maior ou mais relevante que a Educação Física, pelo contrário, ela se dedica a identificar os elementos que compõem essa área de conhecimento, se mostrando como uma teoria genuinamente estruturada para a Educação Física.

Essa complexidade evidenciada pela lógica interna dos esportes é um desafio quando se propõe um processo de ensino-aprendizagem. Entre os esportes coletivos mais desenvolvidos na realidade escolar brasileira, o Voleibol é uma das manifestações de maior dificuldade de desenvolvimento, justamente pelas características de sua lógica interna. A exclusividade do uso de ações motrizes de rebater torna o processo de ensino-aprendizagem

mais complicado, o que ainda é dificultado pela necessidade de tomar decisões e agir no curto espaço de tempo em que a bola está no ar.

Considerando essas características, com o auxílio da Praxiologia Motriz, foi possível identificar alguns pontos importantes das particularidades da lógica interna do Voleibol, no sentido de evidenciar conhecimentos primordiais para o desenvolvimento dessa prática motriz. Elementos como as interações motrizes de cooperação e oposição (estabelecidas nos momentos do jogo em específico), processos de leitura praxêmica e gestêmica, rede de interação de marca opositiva, sistema de pontuação limite, papéis e subpapéis específicos (sacador, defensor, atacante e líbero) e as diferentes possibilidades estratégicas são conhecimentos prioritários para o desenvolvimento do Voleibol a partir de sua lógica interna. Compreende-se que, qualquer processo de ensino-aprendizagem, precisa considerar esses aspectos para esteja seja comprometido com a lógica interna do Voleibol.

Com intuito de possibilitar ferramentas aos professores de Educação Física que tenham o intuito de ensinar esportes para a compreensão de sua lógica interna, foi proposta, nessa dissertação, uma possibilidade de articulação entre os conhecimentos da Praxiologia Motriz e o modelo Teaching Games for Understanding. A partir disso, com objetivo de tornar o modelo TGfU mais acessível para sua materialização no processo de ensino-aprendizagem, propôs-se a aglutinação de algumas etapas em três ciclos: Compreensão da Lógica Interna, Tomada de Decisão e Ação Motriz.

A partir dessa nova sistematização, articulou-se os conhecimentos da Praxiologia Motriz e os Princípios Pedagógicos do TGfU nesses ciclos, pensando em possibilidades de elaboração de estruturas de atividades que desenvolvam cada um dos ciclos do modelo. Para essa construção de estruturas didáticas, propôs-se partir dos elementos balizadores do processo de ensino-aprendizagem do TGfU: ambiente e sujeito.

Para propor ferramentas mediadoras do ambiente, apresentaram-se os quatro pilares da lógica interna (espaço, tempo, material e jogadores) como subsídios para que o professor pense estruturas de atividade condizente com a lógica interna do esporte que busca desenvolver. Já para conduzir a atuação dos sujeitos no processo, propôs-se a utilização das Condicionantes de Pressão, como mecanismos que instigam os alunos a assumirem determinados comportamentos na dinâmica do jogo, em consonância ao que o professor busca desenvolver em relação a determinado esporte.

Considerando essa intersecção entre ambiente/sujeito (Lógica Interna e Condicionantes de Pressão), foram apresentadas novas alternativas para os professores pensarem e estruturarem aulas para o desenvolvimento da compreensão da lógica interna do

jogo. O objetivo foi apresentar ferramentas para que o professor, a partir de seus objetivos e sua realidade, possa ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem que media, sem ter que apenas reproduzir cartilhas com sequências didáticas pré-determinadas. Essa compreensão de processo de ensino-aprendizagem valoriza o professor e o considera como agente que produz conhecimento. No entanto, se apropriar de propostas com essas características demanda mais aprofundamento do que seguir padrões e modelos de ensino estanques.

A partir dessa sistematização do processo de ensino-aprendizagem considerando o TGfU e a Praxiologia Motriz, utilizando os mediadores do sujeito e do ambiente, apresentou-se exemplos de construção de estruturas didáticas para o ensino do Voleibol em cada uma das possibilidades de articulação entre lógica interna e Condicionantes de Pressão. O intuito foi dar exemplos ao professor de algumas possibilidades de se desenvolver o Voleibol sob a ótica do TGfU e da Praxiologia Motriz. Buscou-se exemplificar estruturas didáticas nos variados ciclos do TGfU, considerando os conhecimentos específicos a serem desenvolvidos em cada momento, a partir da mediação do ambiente e do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. Com base nesses exemplos, os professores podem repensar as estruturas didáticas que foram propostas, bem como criarem outras estruturas a partir dos objetivos estabelecidos e dos elementos que buscam desenvolver.

Por fim, sistematizaram-se critérios avaliativos para o processo de ensino-aprendizagem do Voleibol a partir da Praxiologia Motriz e do TGfU, considerando os elementos sujeito e ambiente. Fez-se uso dos papéis dos jogadores de Voleibol como pontos de partida de conhecimentos mínimos referentes às situações de jogo, considerando as possibilidades de atuação a partir do ambiente. Quanto ao sujeito, constatou-se a necessidade de contemplar um conhecimento que conseguisse analisar a intencionalidade dos comportamentos motores dos jogadores, principalmente considerando as interações motrizes estabelecidas nos momentos do jogo, como possibilita a Analítica-Existencial de Movimento, contemplando as categorias indiferente, primordial substitutivo e primordial anteposição. Considerando essa articulação, foram propostas ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir da identificação de qual estágio da Analítica-Existencial de Movimento se encontram os alunos em cada papel, guiando as próximas ações do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe salientar o compromisso que foi assumido com a busca na excelência do ensino esportivo, desde o estabelecimento da problemática dessa investigação. Todas as proposições aqui expostas, com suas limitações e potencialidades, foram desenvolvidas com intuito de

auxiliar os professores a ensinar esporte, na tentativa de responder, parcialmente, algumas inquietações quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

Evidentemente, a apropriação dos conhecimentos que são evidenciados nessa investigação não é um processo simples, inclusive em respeito a toda história e comprometimento científico da construção das teorias que embasaram esse estudo. Contudo, se essa dissertação servir como ferramenta de reflexão quanto ao ensino dos esportes, seja por professores ou pela própria discussão acadêmica, já se foi cumprido com o que se pretendeu com ela. Não se objetiva, com esse material, uma catequização dos professores para o ensino para compreensão, mas sim estabelecer um diálogo que aproxime mais o que se produz no na discussão acadêmica e o campo de intervenção.

Compreende-se que essa relação da produção científica com seu desenvolvimento no âmbito social é a principal função de uma produção científica pertinente, em uma via de mão dupla que agrega congruência entre o que é idealizado e o que é realizado, dando propriedade a prática pedagógica do professor. Esse tipo de esclarecimento, com relação à responsabilidade social da produção científica e sua direta articulação com problemáticas da sociedade, torna-se essencial em tempos que movimentos políticos nacionais questionam, de forma superficial e maquiavélica, a relevância e a finalidade do que se produz nas instituições federais brasileiras. Não se pode admitir que a ciência brasileira caminhe em direção ao retrocesso, pois a universidade se constrói sob o alicerce da verdade e do comprometimento em compreender o mundo pelo conhecimento, desmascarando quem tenta persuadir e manipular discursos por crenças, senso comum ou mitos.

Tendo como base os conhecimentos que foram construídos nessa dissertação, os próximos estudos podem dedicar-se na aplicação dos conhecimentos evidenciados nessa investigação, aferindo sua aplicabilidade e sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem voltado a compreensão da lógica interna dos esportes. Além disso, o próprio exercício de desenvolver aulas a partir desses conhecimentos auxiliará na qualificação dessa proposição didático-metodológica. Pretende-se seguir a pesquisa em torno das temáticas Teaching Games for Understanding e Praxiologia Motriz, indicando a possibilidade de sistematização de uma metodologia genuína, oriunda dessa articulação, constituindo um ensino esportivo voltado à compreensão da lógica interna de jogos e esportes.

REFERÊNCIAS

- ALMOND, L. Reflecting on themes: a games classification. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (Ed.) **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, Loughborough, 1986, p. 71 – 72.
- ALMOND, L. Rethinking Teaching Games For Understanding. **Ágora, para la Educación Física y el Deporte**, v. 17, n. 1, p. 15-25, 2015.
- ANFILO, M. A. **A Prática Pedagógica do Treinador da Seleção Brasileira Masculina de Voleibol: Processo de Evolução Tática e Técnica na Categoria Infantojuvenil**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 2, p.179-194, abr./jun, 2010.
- BIZZOCCHI, C. **O voleibol de alto rendimento: da iniciação à competição**. Barueri: Manole, 2008.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.
- BOJIKIAN, J. C. M. **Ensinando Voleibol**. Guarulhos, SP: Phorte, 1999.
- BOLONHINI, S. Z.; PAES, R. R. A Proposta Pedagógica Do Teaching Games For Understanding: Reflexões Sobre A Iniciação Esportiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 1-6, 2009.
- BRASIL, Ministério do Esporte. **Diagnóstico Nacional do Esporte**. Brasília: [s. n.]; 2013. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/diesporte/index.html>>. Acesso em: 19 mai. 2016.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A Model For The Teaching Of Games In Secondary Schools. **Bulletin of Physical Education**, Spring, v. 18, n. 1, 1982.
- BUNKER, D.; THORPE, R. The Curriculum Model. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (Ed.) **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, Loughborough, 1986, p. 7-10.
- CANFIELD, J.; REIS, C. **Aprendizagem Motora no Voleibol**. Santa Maria: JtC, 1998.
- CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O Tempo E O Lugar De Uma Didática Da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- CARLAN, P.; DOMINGUES, S. C.; KUNZ, E. Didática Da Educação Física Brasileira: Uma Compreensão Da Produção Científica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, 2009.

- CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos Do Teaching Games For Understanding E Da Pedagogia Não-Linear No Ensino Da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 315-335, abr/jun., 2012.
- CLEMENTE, F. M. Uma Visão Integrada Do Modelo Teaching Games For Understanding: Adequando Os Estilos De Ensino E Questionamento À Realidade Da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 587-601, abr/jun., 2014.
- CORTELA, C. C. et al. Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do programa play and stay à luz da pedagogia do esporte. **Conexões**. Campinas, v. 10, n. 2, p. 214-234, maio/ago. 2012.
- COSTA, I. et al. Sistema de avaliação tática no futebol (fut-sat): desenvolvimento e validação preliminar. **Motricidade**, v.7, n. 1, p. 69-84. 2011.
- COSTA, I. T. et al. O Teaching Games For Understanding (TGfU) Como Modelo De Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.
- COUTINHO, N. F.; SILVA, S. A. P. S. Conhecimento e Aplicação de Métodos de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos na Formação Profissional em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 117-144, jan/mar., 2009.
- DALLA NORA, D. et al. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na educação física. **Movimento**, v. 22, n. 4, 2016.
- DEMO, P. **Metodologia Científica Em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas; 2000.
- DÜRRWÄCHTER, G. **Voleibol: treinar jogando**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.
- FAGUNDES, F. **Articulações iniciais entre a Praxiologia Motriz e o método Teaching Games for Understanding: revendo conceitos do ensino para compreensão**. 2017. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.
- FAGUNDES, F. M.; OLIVEIRA, R. V. de.; LANES, B. M.; RIBAS, J. F. M. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. esp., p. 225-242, dezembro/2017.
- FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M. A decisão motriz do levantador no voleibol: revisão de literatura e sistematização para ensino-aprendizagem segundo a praxiologia motriz. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1161-1176, out./dez. de 2017b.
- FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M. A dinâmica do voleibol sob as lentes da Praxiologia motriz: uma análise praxiológica do levantamento. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v. 25, n. 3, p. 134-149, 2017a.

- FOTÍA, J. Voleibol, Lógica Interna E Iniciación. **Acción Motriz**, Las Palmas Del Gran Canaria. v. 10, p. 76 – 83, 2013. Disponível em: <http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/10_6.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.
- GALATTI, L. R. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.
- GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: Procedimentos Pedagógicos Aplicados aos Jogos Esportivos Coletivos. **Conexões** (UNICAMP), v. 6, p. 404-415, 2008.
- GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do Esporte: Tensão na Ciência e o Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista de Educação Física – UEM**. v. 5, n. 1, p. 153-162, 2014.
- GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. S.A; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.
- GARGANTA, J. Para Uma Teoria Dos Jogos Desportivos Colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto, 1998, p. 11-26. 3v.
- GIACOMINI, D. S. et al. Conhecimento Tático Declarativo E Processual Em Jogadores De Futebol De Diferentes Escalões. **Motricidade**, v. 7, n. 1, p. 43-53, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: HERMIDA, J F.; ZOBOLI, F. (Orgs). **Corporeidade e Educação**. João Pessoa: UFPB, 2012.
- GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A Investigação Sobre Os Modelos De Ensino Dos Jogos Desportivos. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto, 1994.
- GRECO, P. J.; PÉREZ MORALES, J. P.; COSTA, G.C. T. **Manual das práticas dos esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2013.
- GRECO, P.; J.; BENDA, R. A. (Org.). **Iniciação Esportiva Universal**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- GRIFFIN, L.L.; OSLIN, J.L.; MITCHELL, S. A. An analysis of two instructional approaches to teaching net games. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 1995, p. 65-66.

HERNÁNDEZ MORENO, J.; RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. **La Praxiologia Motriz: fundamentos y aplicaciones**. Barcelona – Espanha: INDE, 2004.

HOLT, N.; STREAN, W.; BENGOCHEA, E. Expanding The Teaching Games For Understanding Model: New Avenues For Future Research And Practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 162-176, 2002.

HOOPER, T. Teaching Games For Understanding: The Importance Of Student Emphasis Over Content Emphasis. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 73, n. 7, 2002.

IMPOLCETO, F. M.; DARIDO, S. C. O “Estado da Arte” do voleibol e do voleibol na escola. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

JOÃO, P. V. et al. Análise comparativa entre o jogador líbero e os recebedores prioritários na organização ofensiva, a partir da recepção ao serviço, em voleibol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 6, n. 3, p. 318-328. 2007.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching Games For Understanding And Situated Learning: Rethinking The Bunker-Thorpe Model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, 2002.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. **Escola da Bola: Um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. São Paulo: Phorte, 2002.

LACANALLO L. F. et al. Métodos De Ensino E De Aprendizagem: Uma Análise Histórica E Educacional Do Trabalho Didático. In: VII Jornada do HISTEDBR, **Anais eletrônicos...**, 2007.

LAGARDERA, F. O.; LAVEGA, P. B. **Introducción A La Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LANES, B. M. et al. Voleibol e a Praxiologia Motriz. In: RIBAS, J. F. M. (Org.) **Praxiologia Motriz na América Latina: aportes para a didática na Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 313 – 320.

LANES, B. M.; RIBAS, J. F. M. As interações motrizes do voleibol e o método situacional: reflexões para o processo de ensino-aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, jan./mar. 2018.

LAWTON, J. Comparison of two teaching methods in games. **Bulletin of Physical Education**, v. 25, 1989, p. 35-38.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos De Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, 1999.

LEONARDI, T. J.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do Esporte: O Processo de Ensino, Vivência e Aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos e sua relação com a Formação Integral do Indivíduo. **II Congresso Internacional de Deportes de Equipo**. 2006. Disponível em: <<http://altorendimiento.com/pedagogia-do-esporte-o-processo-de-ensino-vivencia-e-aprendizagem-dos-jogos-esportivos-coletivos-e-sua-relacao-com-a-formacao-integral-do-individuo/>>.

LEONARDI, T. J. et al. Pedagogia do Esporte: Sinalização para a Avaliação Formativa da Aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

LIMA, C. O. V.; MARTINS-COSTA, H. C.; GRECO, P. J. Relação entre o processo de ensino-aprendizagem-treinamento e o desenvolvimento do conhecimento tático no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 251-261, abr./jun. 2011.

MARCHI JÚNIOR, W. **Sacando o Voleibol**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATIAS, C. J. A. S.; GRECO J. P. De Morgan ao Voleibol Moderno: O Sucesso do Brasil e a Relevância do Levantador. **Revista Mackenzie de Educação Física Esporte**, 2011, v. 10, n. 2, p. 49-63.

MCMORRIS, T. Teaching Games for Understanding: Its contribution to the knowledge of skill acquisition from a motor learning perspective. **Routledge**, p 65-74, 1998.

MOSSTON, M. ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education** (First Online Edition). Pearson Education, 2008.

MOURA, D. L.; SOARES, A. J. G. Cultura, Identidade Crítica E Intervenção Em Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 1076-1092, 2012.

OLIVEIRA, G. T.; RIBAS, J. F. M. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 131-148, jan/mar, 2010.

OLIVEIRA, M. A. T. **A Revista Brasileira De Educação Física E Desportos (1969-1984) E A Experiência Cotidiana De Professores Da Rede Municipal De Ensino De Curitiba: entre a adesão e a prática**. 2001. Tese (Doutorado em Educação Física). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, R. V. de.; RIBAS, J. F. M.; DARONCO, L. S. E. A manifestação de emoções em jogos informais e formais de voleibol no contexto escolar. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 211-230, set., 2017.

PARLEBAS, P. **Juegos, Deporte Y Sociedad: Léxico De Praxiología Motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PERKINS, D.; BLYTHE, T. Putting Understanding Up-front. **Educational Leadership**, v. 51, n. 5, p 4-7, 1994.

RAMOS, J. R. S. **O jogo como Linguagem**: a abordagem Funcionalista da Linguagem nas Práticas Corporais Coletivas. 2007. 190 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro. 2007.

RIBAS, J. F. M. (Org.). **Praxiologia Motriz e Voleibol**: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: UNIJUÍ, 2014.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.113-120, mai./ago. 2005

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E.; TJEERDSMA, B. L. Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, 1996 p. 399-417.

RIZZO, D. T. S. et al. Educação física escolar e esporte: significações de alunos e atletas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 2, abr./jun. 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSSETTO, G. A. R. S. et al. Desafios dos Estudos "Estado da Arte": Estratégias de Pesquisa na Pós-Graduação. **Educação: Saberes e Práticas**, v. 2. n. 1, 2013.

SALVADOR, A. D. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÁNCHEZ-GÓMEZ, R.; DEVÍS-DEVÍS, J.; NAVARRO-ADELANTADO, V. El Modelo Teaching Games For Understanding En El Contexto Internacional y Español: Una Perspectiva Histórica. **Ágora: para la Educación Física y el deporte**, v. 17, n. 3, p. 197-213, 2014.

SARAVÍ, J. R. La Praxiología motriz: presente, pasado y futuro. Entrevista a Pierre Parlebas. **Movimento**, v. 18, n. 1, 2012.

SCAGLIA, J. A.; REVERDITO, R. S.; GALATTI, L. R. Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos Desportivos: formação e investigação**. v. 4, UDESC, 2013. p. 133 – 170.

HIGUNOV, A. N.; SHIGUNOV, V. A. **A Formação Profissional E A Prática Pedagógica: Ênfase Nos Professores De Educação Física**. Londrina: Autores, 2001.

SOUSA CRUZ, R. W.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Praxiologia Motriz e Analítica-Existencial do Movimento: Aproximações Teóricas no Jogo. In: 10º Congresso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. 2013. La Plata, Argentina. **Anais eletrônicos...**, 2013.

SOUZA, C. R. B. C. et al. Quais comportamentos táticos de jogadores de futebol da categoria sub-14 podem melhorar após 20 sessões de treino? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 71-86, jan./mar. 2014.

STOLZ, S.; PILL, S. Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. **European Physical Education Review**. 2014, v. 20, n. 1, p. 36–71.

STOREY, B.; BUTLER, J. I. Ecological Thinking and TGfU: Understanding Games as Complex Adaptive Systems. In: BUTLER, J. I.; GRIFFIN, L. L. (Ed) **More Teaching Games For Understanding: Moving Globally**. Human Kinetics, 2010, p. 139 – 154.

TAN, C. W. K.; CHOW, J. Y.; DAVIDS, K. 'How Does TGFU Work?': Examining The Relationship Between Learning Design In TGFU And A Nonlinear Pedagogy. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Abingdon, v.16, n. 4, 2011.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e Planos para o ensino dos esportes**. Canoas: Ulbra, 2006.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. (Ed.) **Rethinking games teaching**. Loughborough: University of Technology, 1986. p. 7-10.

VECCHI, R. L. **“ENSINAR PARA A COMPREENSÃO”**: proposta de uma fundamentação teórica para a Educação Física escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, Brasil.

TSUKAMOTO, M.; ANDRADE, D. Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: Percepções dos estudantes. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, n. 1, p. 107 - 114, 2017.

WEBB, P.; PEARSON, P.; FORREST, G. Teaching Games For Understanding (TGfU) In Primary And Secondary Physical Education. **International Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress**, Wellington, New Zealand, 2006.