

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA**

Felipe Menezes Fagundes

**ARTICULAÇÕES INICIAIS ENTRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E
O MÉTODO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING:
REVENDO CONCEITOS DO ENSINO PARA COMPREENSÃO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

2017

Felipe Menezes Fagundes

**ARTICULAÇÕES INICIAIS ENTRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E O
MÉTODO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: REVENDO
CONCEITOS DO ENSINO PARA COMPREENSÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Educação Física –
Licenciatura do Centro de Educação Física e Desportos, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como
requisito parcial para obtenção de grau em **Licenciado em
Educação Física**.

Orientador: Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas

Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

2017

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação Física e Desportos
Curso de Educação Física - Licenciatura**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova o Trabalho de Conclusão de
Curso**

**ARTICULAÇÕES INICIAIS ENTRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E O
MÉTODO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: REVENDO
CONCEITOS DO ENSINO PARA COMPREENSÃO**

Elaborado por
Felipe Menezes Fagundes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Francisco Magno Ribas (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Antonio Guilherme Schmitz Filho (UFSM)

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva (UFPb)

Prof. Dr. Gabriel Ivan Pranke (UFSM)

Santa Maria, 27 de Junho de 2017.

*Dedico este estudo a minha mãe, minha avó e meu pai,
maiores amores, exemplos e incentivadores.*

Agradecimentos

Meu eterno e sincero agradecimento,

- a minha família, pelo amor incondicional, pelo apoio irrestrito, por todas vezes em que precisei de colo e que vocês me acolheram com carinho. Amo vocês infinitamente, só cheguei até aqui por vocês, com vocês e para vocês.

- ao Grupo de Estudos Praxiológicos – GEP Brasil, pelos momentos incríveis que me proporcionou, pela construção de conhecimento coletivamente compromissada, pela minha evolução como pesquisador e, prioritariamente, como ser humano. Só quem faz parte desse grupo compreende sua magnitude, construída com base no estudo, na dedicação e no comprometimento científico, balizados por uma atmosfera de felicidade, descontração e leveza. Vida longa ao GEP Brasil!

- ao meu amigo, e orientador, professor João Francisco Magno Ribas, por todos aprendizados e oportunidades que me proporcionou (e continua proporcionando), por acreditar em meu potencial, possibilitar meu amadurecimento acadêmico, incentivar minhas pesquisas, ser grande exemplo de professor e, acima de tudo, de honestidade, conhecimento, humildade e amizade. Sem esquecermos dos momentos de diversão, de risadas e de brincadeiras que tornaram tudo ainda mais agradável e prazeroso. Sou admirador e discípulo do seu belo trabalho. Se, um dia, eu chegar próximo de sua competência no futuro, estarei profissionalmente realizado.

- ao professor Augusto Pio Benedetti, uma das pessoas de mais bom coração que tive o prazer de conhecer, por oportunizar-me um espaço de formação sem precedentes no CTISM, por incentivar minha formação como professor, pelas viagens, jogos de vôlei e pizzas sabor portuguesa que proporcionou. Espero, em algum dia, desenvolver 1% de sua pureza e compaixão com as demais pessoas, virtudes tuas que admiro demais.

- aos integrantes do Grupo de Estudos Praxiológicos – GEP Brasil, em especial aos grandes amigos e companheiros para vida: Raquel, Bruno, Silvester, Elciana, Natiele, William, Lidiane e Cesar, pelos momentos de compartilhamento e construção de conhecimento, em um ambiente de descontração e leveza, mas com total comprometimento científico. Obrigado por tudo que aprendi e aprendo com cada um de vocês, este trabalho tem a mão (e a mente) de todos vocês, sintam-se parte dele.

- aos colegas do curso de Educação Física – Licenciatura, em suma aos amigos da “Elite da Cinesio” – Carol, Mayara, Camila, Kelen, Claudinha, Paula, Ju, Regis, William e Rochelle – por compartilhar dos diversos momentos da formação acadêmica, dos bons e dos ruins, dos científicos e dos de descontração, fortalecendo-nos mutuamente em um compromisso com uma Educação Física de excelência. Essa turma vai dar boa. E deu.

- a todos os professores que fizeram parte de minha formação acadêmica, da educação básica ao ensino superior. Obrigado por todo aprendizado e pelo árduo, mas prazeroso, compromisso com a educação. Sou grato pelas experiências educacionais que tive com cada um de vocês! Levarei suas contribuições em meu trabalho docente para sempre.

A vitória não é mais importante do que a certeza de termos feito tudo possível para alcançá-la.

Bernardo Rezende

O cientista não é o homem que fornece as verdadeiras respostas; é quem faz as verdadeiras perguntas.

Claude Lévi-Strauss

RESUMO

ARTICULAÇÕES INICIAIS ENTRE A PRAXIOLOGIA MOTRIZ E O MÉTODO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: REVENDO CONCEITOS DO ENSINO PARA COMPREENSÃO

AUTOR: Felipe Menezes Fagundes

ORIENTADOR: Dr. João Francisco Magno Ribas

Muitos avanços foram propostos para Educação Física a partir das décadas de 1980 e 1990, com diversos estudos teórico-epistemológicos que situaram o papel da Educação Física brasileira. Contudo, poucas investigações dedicaram-se a pesquisar sobre método de ensino, elemento materializador desse contexto pedagógico idealizado. No que se refere a método de ensino esportivo, as organizações didáticas que contemplam jogos condicionados como ferramenta didática desenvolveram-se veementemente, com base na crítica ao ensino tecnicista. Dentre eles, o método Teaching Games for Understanding tem destaque ao consolidar-se como uma das primeiras investidas de descentralização do ensino técnico, priorizando a compreensão da dinâmica do jogo em seu processo de ensino-aprendizagem. No que tange compreender a lógica interna de um esporte, nenhuma área de conhecimento apresenta-se tão bem estruturada quanto a Praxiologia Motriz, desvelando elementos básicos dessas organizações. Nesse sentido, esse estudo objetivou articular os conhecimentos da Praxiologia Motriz com os conceitos da proposta metodológica do Teaching Games for Understanding. Por meio de uma pesquisa teórica, discutiu-se e sistematizou-se essas possibilidades de articulação entre os conhecimentos praxiológicos, os princípios pedagógicos e as estruturas do método Teaching Games for Understanding, Salientou-se as contribuições dos conceitos praxiológicos referentes a ação motriz, comunicação praxica, lógica interna e Sistema de Classificação CAI, apresentando-se como uma possibilidade de desenvolvimento do esporte voltado à compreensão da lógica interna dos esportes.

Palavras-chave: Teaching Games for Understanding; Ensino para Compreensão; Praxiologia Motriz; Método de Ensino; Pedagogia do Esporte

ABSTRACT

INITIAL ARTICULATION BETWEEN MOTOR PRAXIOLOGY AND METHOD TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: REVIEWING LEARN CONCEPTS FOR COMPREHENSION

AUTHOR: Felipe Menezes Fagundes

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

The Physical Education received many advances from 1980 and 1990 decades, several theoretical-epistemological studies placed the role of Brazilian Physical Education. However, few investigations had dedicated to search about teaching method, materializing element of this idealized context. About sports teaching method, the didactic organization, contemplating conditioned games as teaching tools, developed strongly, with base in critic to technical education. Among them, the method Teaching Games for Understanding have highlight, consolidating as one of first of decentralization approaches of technical teaching, prioritizing game dynamic comprehension in its teaching-learning process. With regards to understand internal logic of a sport, no knowledge area show as good structured as Motor Praxiology, revealing basic elements of these organizations. In this sense, this study aimed to articulate the knowledge of Motor Praxiology with concepts of methodological proposal of Teaching Games for Understanding. By means of theoretical research, we discussed and systematized these possibilities of articulation between praxiological knowledge, pedagogical principles, and structure of the method Teaching Games for Understand. We emphasized the contributions of praxiological concepts referents to motor action, praxis communication, internal logic and CAI Classification System, presenting them as development possibility of sport turned to comprehension of game internal logic.

Keywords: Teaching Games for Understanding; Teaching for comprehension; Motor Praxiology; Teaching Method; Sports pedagogy.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 OBJETIVOS | 14 |
| 2.1 Objetivo Geral | 14 |
| 2.2 Objetivos Específicos | 14 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS..... | 14 |
| 4 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: POR QUE ESTUDAR A LÓGICA INTERNA? ... | 16 |
| 4.1 Teoria da Ação Motriz: Conhecimento Científico para Análise de Jogos e Esportes | 16 |
| 4.2 Sistema de Classificação CAI: Princípios para Análise da Lógica Interna..... | 19 |
| 5 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: O QUE SIGNIFICA ENSINAR PARA COMPREENSÃO? | 21 |
| 5.1 Histórico e Perspectivas Metodológicas do TGfU | 21 |
| 5.2 Princípios Pedagógicos do TGfU | 23 |
| 5.3 Estruturação das fases do Método TGfU e suas Reformulações..... | 26 |
| 6 PRAXIOLOGIA MOTRIZ E TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE ENSINAR PARA COMPREENSÃO DO JOGO..... | 31 |
| 6.1 Parâmetros para Aplicação dos Princípios Pedagógicos do TGfU a partir dos Conhecimentos Praxiológicos | 32 |
| 6.2 A Estrutura do Método TGfU sob a Ótica Praxiológica: Revendo o Ensino para Compreensão da Lógica Interna dos Esportes..... | 39 |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 47 |
| REFERÊNCIAS | 48 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1: Sistema de Classificação CAI..... | 19 |
| FIGURA 2: Primeira Estruturação do Teaching Games For Understanding..... | 27 |
| FIGURA 3: Propostas de Reformulação do Teaching Games for Understanding..... | 28 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1: Caracterização das Fases e Interfases do TGfU..... | 29 |
| QUADRO 2: Articulações das fases/interfases e dos princípios pedagógicos do TGFU com os conhecimentos da PraxiologiaMotriz..... | 41 |

1 INTRODUÇÃO

As décadas de 1980 e 1990 foram promissoras para a consolidação da Educação Física como área de conhecimento no Brasil, em virtude dos esforços de inúmeros teóricos na concretização das abordagens de ensino e suas ressignificações referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, percebe-se que essas discussões se pautaram, prioritariamente, em questões teórico-epistemológicas para propor concepções sobre a finalidade da Educação Física brasileira, o que distanciou os métodos de ensino do cerne das investigações, conforme apontam Oliveira (2001), Moura e Soares (2015), Caparroz e Bracht (2007) e Carlan, Domingues e Kunz (2009). É evidente que, pelas características dos debates acadêmicos realizados nesse período histórico, necessitava-se situar a especificidade da Educação Física como conhecimento pertinente. Contudo, não se pode desconsiderar o protagonismo do método de ensino como elemento materializador de todo e qualquer ação pedagógica idealizada, pois é a partir dele que se concretiza o processo educativo, articulando o pensar e o fazer.

A palavra método origina-se do vocábulo grego *méthodos*, que significa “caminho para chegar a um fim” (TENROLLER; MERINO, 2006). É nesse sentido que autores como Shigunov e Shigunov (2001) e Lacanallo et al (2007) consideram o método como um caminho pré-definido para atingir um resultado, um objetivo que se estabelece na própria ação pedagógica. Tenroller e Merino (2006) compreendem método como forma de concretização da concepção pedagógica em prática de ensino, a qual remeterá resultados específicos a partir de sua adoção. Libâneo (2002) esclarece que método é o conjunto de ações tomadas pelo professor no processo educativo, considerando os passos, as condições possíveis e os procedimentos adotados.

Mesmo considerando sua primordialidade no processo educativo, poucos estudos debruçaram-se em investigar os métodos de ensino na Educação Física, e quando o fazem, preocupam-se em quantificar dados ao invés de construir propostas sólidas e aplicáveis no cotidiano profissional, como apontam Brandl Neto, Silva e Miranda (2013) e Sousa e Moura (2015). No que diz respeito aos métodos de ensino esportivos, Tenroller e Merino (2006) indicam oito métodos como os mais utilizados para desenvolvimento do esporte, que são: os métodos parcial/analítico, global/complexo, misto, forma de jogo/confrontação, série de jogos, recreativo, transfert e cooperação-oposição. A partir disso, Garganta (1998) aponta três possibilidades de

enfoque didático-metodológicos para abordagem dos esportes coletivos, os quais podem centrar-se na Técnica, em Jogos Formais ou em Jogos Condicionados.

Das poucas produções acadêmicas referentes a métodos de ensino da Educação Física, atualmente, o ensino por meio de jogos vem se difundindo com aceitação considerável (GRAÇA; MESQUITA, 2007). As propostas de ensino a partir de jogos foram alicerçando-se em meados das décadas de 1960 e 1970, a partir da crítica ao ensino tradicional/tecnicista, historicamente disseminado no contexto esportivo clássico e veementemente recriminado pela Pedagogia do Esporte contemporânea (COSSIO-BOLAÑOS et al, 2009; BOLONHINI; PAES, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2007). Bunker e Thorpe (1982), Hopper (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002) corroboraram a insipiência do tecnicismo como método de ensino ao ressaltarem o insucesso na realização das “inflexíveis” ações do jogo, a falta de criticidade quanto ao esporte e seus princípios inerentes, a baixa autonomia dos alunos e o reducionismo quanto à compreensão da especificidade da Educação Física como área de conhecimento.

Foi justamente com intuito de evitar a disseminação desses aspectos no ensino dos esportes que Bunker e Thorpe, em 1982, sistematizaram o método Teaching Games for Understanding (TGfU), proposta metodológica centrada em ensinar esportes para compreensão. Nessa perspectiva de ensino esportivo, entende-se compreensão como a capacidade de entendimento do aluno em relação à forma como um jogo está estruturado, a partir da manifestação do próprio esporte. No que diz respeito a conhecer a lógica de funcionamento de um esporte, a Praxiologia Motriz, área de conhecimento idealizada por Pierre Parlebas, predispõe-se a estudar essa lógica interna de jogos e esportes, bem como os elementos derivados dessa dinâmica (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Com esse panorama, a problemática em voga se constitui: como se dá a articulação dos conhecimentos da Praxiologia Motriz com os conceitos da proposta metodológica do Teaching Games for Understanding? A hipótese que constituiu a finalidade dessa investigação é pautada na ideia de que, se o método TGfU busca ensinar para compreensão, fica evidente a necessidade de adotar-se um conhecimento científico que analise o funcionamento do jogo e traga subsídios norteadores para o processo de ensino-aprendizagem, como possibilita a Praxiologia Motriz.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

- Articular os conceitos da Praxiologia Motriz com os princípios da proposta metodológica do Teaching Games for Understanding.

2.2 Objetivos Específicos

- Apresentar os conceitos sobre Lógica Interna, Ação Motriz, Comunicação Prática e Sistema de Classificação CAI como conhecimentos sobre jogos e esportes propostos pela Praxiologia Motriz.
- Descrever a estrutura didático-metodológica e os princípios didáticos propostos pelo Teaching Games for Understanding para o processo de ensino-aprendizagem.
- Associar os conceitos Lógica Interna, Ação Motriz, Comunicação Prática e Sistema de Classificação com o método Teaching Games for Understanding.
- Situar os conhecimentos da Praxiologia Motriz no método Teaching Games for Understanding para um processo de ensino-aprendizagem voltado à compreensão da lógica interna.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esse estudo visa estabelecer discussões entre conceitos e propostas, assim como suas contribuições no esclarecimento dos fenômenos sociais, articulando suas potencialidades como ferramentas didáticas. Nesse sentido, essa investigação constitui-se de uma pesquisa teórica, que se dedica a desenvolver e discutir conceitos, estruturar quadros de referência e estudar teorias (DEMO, 1995). Esse estudo também se configura de 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) pontua que as pesquisas exploratórias buscam descobrir relações entre os fenômenos, no sentido de conhecer e, sobretudo, delimitar essas aproximações conceituais. Nesse caso, serão apontadas aproximações dos conhecimentos praxiológicos com os conceitos do Teaching Games for Understanding, no sentido de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem voltado à compreensão do jogo.

Para seleção das obras contempladas no processo de pesquisa, consideraram-se os critérios apontados por Salvador (1986) para delimitação do referencial teórico, que são os parâmetros temático, linguístico, cronológico e as principais fontes. Consideraram-se, então, obras que tematizaram o método Teaching Games for Understanding, no que diz respeito a sua proposta teórica, estrutura metodológica e aplicações em diferentes contextos. Ainda se utilizou de estudos de revisão da produção acadêmica referente a métodos de ensino.

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 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 elementos dessa pesquisa já virem se desenvolvendo há alguns anos, o que poderia não contemplar obras substanciais para a discussão proposta. 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), que foram primordiais para a consolidação desses dois conhecimentos no cenário acadêmico, assim como em seus desenvolvimentos e aplicações em diferentes contextos,

Para o processo de busca das bibliografias contempladas nesse estudo, fez-se uso de indexadores de periódicos nacionais e internacionais (SciELO, LatIndex, Periódicos da CAPES, Scopus) e do Google Acadêmico, além do Sistema de Bibliotecas de uma universidade pública e do acervo pessoal dos pesquisadores, dos quais se utilizou dos termos “Teaching Games for Understanding”, “Ensino Para Compreensão” e “Método de Ensino” no mecanismo de busca. Contudo, os artigos contemplados por essas palavras-chave passaram por uma filtragem, a partir da leitura de seus resumos e da consonância de seus objetivos com suas possibilidades de contribuição para a presente investigação, contabilizando 17 artigos. Foram integrantes dessa discussão os artigos que tematizavam o método TGfU, no que tange sua conceituação, e novas proposições

quanto a suas concepções didáticas e sua estruturação metodológica. 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 que tematizaram o TGfU, utilizou-se do fichamento para consolidação dos conhecimentos evidenciados nas obras contempladas no escopo dessa investigação, sistematizando os estudos encontrados em dois eixos temáticos: estudos conceituais ou investigações propositivas. 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.

Ao considerar a densidade teórica da Praxiologia Motriz, fez-se necessário caracterizar alguns elementos referentes a essa área de conhecimento, visto que serão debatidos nesse estudo, nas articulações com Teaching Games for Understanding. Optou-se, estrategicamente, pela apresentação a priori da Praxiologia Motriz, para delimitação dos conceitos que serão explorados e por se constituir da base teórica que embasa a presente investigação. Em seguida, realizar-se-á a caracterização da estrutura metodológica do TGfU, pois melhor condicionará a sequência da discussão para o objetivo proposto nessa pesquisa. Por fim, serão apresentadas as articulações realizadas entre a Praxiologia Motriz e o método Teaching Games for Understanding, no que tange seus princípios didáticos e sua estruturação didático-metodológica.

4 PRAXIOLOGIA MOTRIZ: POR QUE ESTUDAR A LÓGICA INTERNA?

4.1 Teoria da Ação Motriz: Conhecimento Científico para Análise de Jogos e Esportes

No que concerne entender as particularidades de um esporte ou jogo, a Praxiologia Motriz estabelece-se como uma área de conhecimento dedicada a analisar a dinâmica de funcionamento das manifestações da cultura de movimento. Para Parlebas (2001, p. 354), a Praxiologia Motriz caracteriza-se como “a ciência da ação motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e os resultados do seu desenvolvimento”. Essa definição, mesmo que bastante abrangente, dá conta de apresentar a essência da proposta praxiológica, já que o conceito de ação motriz é seu eixo norteador.

Esse conceito apresenta significativa relevância na visão praxiológica, ao ponto de adotar-se o uso frequente da expressão *Teoria da Ação Motriz* como denominação dessa área de conhecimento. Parlebas (2001) entende que todas as práticas motrizes se constituem de sistemas praxiológicos, o que remete a uma complexa trama de relações que só podem e devem ser entendidas em seus contextos, o que dá origem as ações motrizes particulares de cada jogo/esporte. De uma forma geral, pode-se afirmar que a Praxiologia Motriz objetiva estudar a lógica interna dos jogos e dos esportes (LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

Com esse pressuposto, fortemente embasado pelo Estruturalismo (HERNENÁNDEZ MORENO; RODRÍGUEZ RIBAS, 2004; RIBAS, 2014), Parlebas (2001) considera a ação motriz como a resultante da inserção do sujeito no sistema praxiológico, ou seja, da participação do jogador no contexto do jogo. Nesse sentido, a ação motriz se constitui como “processo de realização das condutas motrizes de um ou vários sujeitos que atuam em uma situação motriz determinada” (PARLEBAS, 2001, p. 41). Dessa forma, a ação motriz caracteriza-se da materialização do movimento em si, porém não se restringindo a ele mesmo, ao considerar as inúmeras possibilidades de ação concedidas pelas especificidades da lógica interna de cada jogo, pautadas em suas regras.

Outro conceito que subsidia a perspectiva praxiológica é o que se refere à lógica interna. Parlebas (2001) a define como um conjunto de características que remetem consequências na realização das ações motrizes. A lógica interna, em sua essência, irá ditar a forma como os jogadores poderão atuar no contexto do jogo, a partir do estabelecimento de normas quanto às possibilidades de interação com os quatro elementos básicos do jogo: espaço, demais jogadores, material e tempo. Dessa forma, a lógica interna reflete a dinâmica de funcionamento em um contexto aplicado, em consonância com aquilo que está descrito nas regras do jogo.

Os desdobramentos da atuação dos jogadores a partir da lógica interna de qualquer sistema praxiológico concretiza outro elemento central das discussões da Praxiologia Motriz, o conceito de interação motriz. Parlebas (2001) considera que a interação motriz se estabelece quando, no momento em que determinado participante realiza uma tarefa motriz, seu comportamento motor influencia visivelmente nas ações motrizes de um ou de vários dos participantes. Nesse sentido, há uma interferência dos outros jogadores na conduta de quem realiza uma ação motriz, que se instaura por

intermédio de incessantes trocas de mensagens e processos de leitura que ocorrem no jogo, os quais são veiculados por meio da semioticidade.

Embasado na semiótica de Ferdinand de Saussure para propor conceitos quanto às práticas motrizes, Parlebas (2001, p. 406) caracteriza a semioticidade 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, constituindo a ótica da Comunicação Prática (PARLEBAS, 2001).

A Comunicação Prática engloba as características definidoras da lógica interna, o que permite compreender as ações dos jogadores à medida que se inserem em uma unidade global, atrelando sentido as suas atuações (PARLEBAS, 2001). Ela subdivide-se em Comunicação Prática Direta e Comunicação Prática Indireta. A Comunicação Prática Direta faz menção à forma como as ações serão executadas em relação aos companheiros e aos adversários (PARLEBAS, 2001). Esse tipo de comunicação prática é responsável por guiar todas as ações que acontecerão no jogo, ao passo que caracterizam as interações motrizes de comunicação (cooperação) e de contracomunicação (oposição). A comunicação será configurada toda vez em que se objetivar a facilitação das ações e os processos de leitura do(s) outro(s) jogador(es), o que configura a cooperação. Já a contracomunicação, como sua nomenclatura sugere, está vinculada ao processo de dificultar ações e interpretações do(s) outro(s) jogador(es), ilustrando a oposição (RIBAS, 2014).

Já a Comunicação Prática Indireta se associa à decodificação dos comportamentos motores dos demais jogadores como veículos de mensagem, a qual também se subdivide em duas possibilidades de manifestação: o gestema e o praxema. O 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 indica determinada informação para os jogadores que o conhecem (PARLEBAS, 2001).

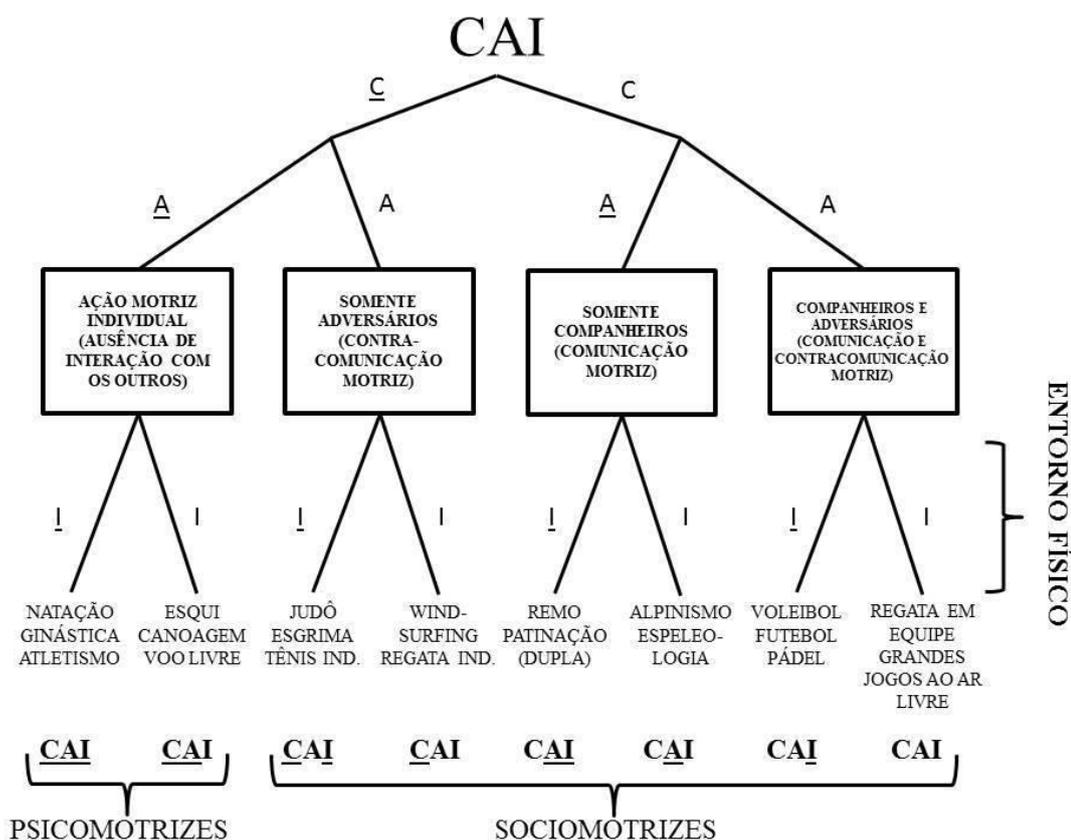
O praxema, por sua vez, constitui-se da “conduta motriz de um jogador como um símbolo, cujo significante é o comportamento motor observável e cujo significado é o projeto tático correspondente a dito comportamento, tal e como é percebido” (PARLEBAS, 2001, p. 349). Nesse sentido, o praxema é a interpretação subjetiva da

atuação concreta dos outros jogadores como algo que significa, que transmite informação, o que acarreta em antecipações e decisões motrizes que interferem diretamente no comportamento motor de quem faz a leitura. Dessa forma, a Comunicação Práxica Indireta atrela significado às ações e comportamentos dos participantes, ao interferir diretamente nas ações motrizes dos jogadores, com base nos processos de leitura gestêmica e leitura praxêmica.

4.2 Sistema de Classificação CAI: Princípios para Análise da Lógica Interna

Embasado nas relações que o jogador pode estabelecer com os demais jogadores e com o espaço, Parlebas (2001) elaborou uma ferramenta de classificação 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 1 – Sistema de Classificação CAI



Fonte: Adaptada de Parlebas (2001).¹

No que tange as possibilidades de interação, tem-se dois grandes grupos específicos, 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, ex.: surfe, atividades na natureza...).

Dessa forma, obtém-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), sociomotrizes de oposição (somente oposição) e sociomotrizes de cooperação-oposição (cooperação e oposição concomitantes). Esclarece-se que, como explicitado na figura acima, ainda há a possibilidade de interagir com o espaço, dessa forma, constituindo-se oito Domínios de Ação Motriz para classificação, ao também considerar as possibilidades de interação motriz com o espaço. 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, sete modelos operatórios idealizados por Parlebas (2001) que aprofundam na análise da lógica interna a partir de vários elementos. Para esse trabalho, não foi considerado os Universais em virtude dos objetivos estabelecidos para essa pesquisa e pela especificidade e aprofundamento necessário para sua aplicação em cada prática motriz.

¹ As letras sublinhadas nessa figura significam a inexistência desse tipo de interação motriz com companheiro, adversário ou incerteza do meio.

Esses são apenas alguns dos conhecimentos que a Praxiologia Motriz concerne à Educação Física. Esse estudo restringir-se-á a articular apenas os elementos supracitados com o método TGfU, em virtude das características dessa investigação, por ser o primeiro movimento de associação entre esses dois conhecimentos e desses conceitos serem as bases da compreensão praxiológica. Salienta-se que esses conceitos serão mais discutidos e aprofundados no decorrer dessa investigação, o que facilitará suas compreensões em um contexto mais aplicado ao ensino do esporte a partir do TGfU, o qual é o próximo objeto de discussão desse estudo.

5 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: O QUE SIGNIFICA ENSINAR PARA COMPREENSÃO?

5.1 Histórico e Perspectivas Metodológicas do TGfU

O Teaching Games for Understanding (traduzido do inglês: Ensinando Jogos para Compreensão) é um método de ensino estruturado especificamente para desenvolver o esporte, o qual se embasa, criteriosamente, no ensino do jogo² para a compreensão, situando o aluno como construtor ativo do seu aprendizado. Seus idealizadores, os professores David Bunker e Rod Thorpe, da Universidade de Loughborough, na Inglaterra, estruturaram oficialmente essa proposta metodológica, no ano de 1982, em um artigo publicado em uma das edições anuais do *Bulletin of Physical Education* (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

No ano seguinte, foi publicado uma monografia que se consolidou em um livro, intitulado *Rethinking Games Teaching*, que se tornou uma referência acadêmica para o novo enfoque do processo de ensino-aprendizagem nas décadas posteriores, instigando essa discussão em inúmeras revistas 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 metodológicas propostas por Bunker e Thorpe (SÁNCHEZ-GÓMEZ; DEVÍS-DEVÍS; NAVARRO-ADELANTADO, 2014).

² Nesse estudo, foi considerado o termo jogo como sinônimo ao termo esporte, como tradução direta da palavra inglesa “game”. Vale salientar que o conceito de jogo adotado não faz menção aos jogos e brincadeiras, tampouco aos jogos tradicionais, mas sim às estruturas didáticas que apresentam características mais simples, derivadas da lógica de funcionamento do esporte formal. No decorrer desse estudo, essa problemática será novamente pontuada e reforçada.

Após essas investidas científicas, o método TGfU disseminou-se mundialmente, principalmente na América do Norte, Austrália e França. 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 método. Esses conceitos ilustrados 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).

Pautados em uma série de críticas a insipiência do tecnicismo como ferramenta didático-metodológica para ensino dos esportes, Bunker e Thorpe (1982) propuseram 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. O carro chefe da proposta dos autores consolida-se na teoria construtivista e posiciona o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase a elementos como tomada de decisão, percepção e consciência tática (TEOLDO et al, 2010; CLEMENTE, 2014).

O método TGfU veio contestar a tradicional estrutura de ensino das aulas de Educação Física, fortemente pautadas no tecnicismo, método hegemônico até então (CÓSSIO-BOLAÑOS et al, 2009). Bunker e Thorpe (1982) convidam os leitores a repensar o papel do professor, situando-o como problematizador no processo de ensino-aprendizagem, promovendo e discutindo as situações-problema enfrentadas pelos alunos em relação ao que se concretiza no jogo (BOLHONINI; PAES, 2009; CLEMENTE, 2012; CLEMENTE, 2014; HOPPER, 2002; KIRK; MACPHAIL, 2002).

Outro elemento central da proposta baseia-se em modificações e adaptações ao esporte formal a partir dos objetivos traçados e das capacidades dos alunos, ao acreditar que o aprendizado acontecerá da interação impreterível entre meio e aluno, embasado na corrente construtivista (WEBB; PEARSON; FORREST, 2006). Dessa forma, as características das atividades propostas pelo método TGfU baseiam-se, em suma, por jogos condicionados que remetem a lógica de funcionamento do esporte formal, na iniciativa de desenvolver as ações de jogo a partir de sua necessidade tática e condicionar a compreensão dessa dinâmica intrínseca (BOLONHINI; PAES, 2009).

Contudo, vale salientar que o método TGfU não nega a necessidade da técnica para o ensino dos esportes, apenas a reposiciona no processo educativo (BOLHONINI; 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”. Nesse sentido, Bunker e Thorpe (1982) compreendem que a técnica precisa ser tematizada a partir da sua demanda tática. Em primeira instância, é necessário entender como e por que as situações-problema do jogo ocorrem e, a partir disso, desenvolver – significativamente – as ações de jogo como soluções a essas problematizações, diretamente relacionadas à situação proposta pelo professor, com base em princípios pedagógicos preestabelecidos (CLEMENTE, 2012).

5.2 Princípios Pedagógicos do TGfU

Para consolidar essa proposta de ensino para compreensão, Thorpe, Bunker e Almond (1984), após a primeira publicação sobre o método TGfU, articularam quatro princípios pedagógicos para embasar o desenvolvimento da compreensão do jogo a partir desse modelo metodológico. 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 método TGfU. Esses princípios consolidam-se como referências pedagógicas substanciais para as modificações realizadas nas estruturas e nas regras dos jogos condicionados, já que é por meio dessas alterações que se enfatizará o entendimento da lógica de funcionamento e se condicionará a atuação dos alunos a partir dos objetivos estabelecidos (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984; CLEMENTE, 2014; ALMOND, 2015).

O primeiro princípio, a **seleção do tipo de jogo**, constitui-se da atenção do professor no planejamento e na escolha das estruturas didáticas utilizadas no processo pedagógico. Os jogos condicionados devem possibilitar uma multiplicidade de experiências que condicionem à compreensão de 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, baseado na proposta de Ellis (1983), que as categoriza pela 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; FOTIA, 2013). Thorpe, Bunker e Almond (1984) propõem que, com base nessa classificação, torna-se 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 desenvolver e 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 precisam refletir as características do jogo formal, ou seja, elas devem condicionar a compreensão da lógica de funcionamento do esporte que se está desenvolvendo (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, na direção de potencializar o entendimento e as tomadas de decisão, com base em situações-problema semelhantes às que se estabelecem no jogo. Tan, Chow e Davids (2011) ainda salientam que a modificação por representação é a responsável por manter a relação entre informação e movimento no que tange a estrutura do jogo formal, de maneira próxima à sua manifestação original. Dessa forma, a modificação por representação irá gerir por que e como o professor irá propor as situações do jogo condicionado, assim como suas orientações quanto às tarefas latentes ao jogo.

O princípio 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 precisa refletir o objetivo estabelecido para a aula ao guiar e potencializar uma atuação específica por parte dos alunos, por intermédio de estímulos estabelecidos por pontuação, vantagens/desvantagens no contexto do jogo ou qualquer outra alteração à regra.

Por exemplo, para ensinar a armação ofensiva do Voleibol na iniciação esportiva, pode-se realizar um jogo condicionado (quatro contra quatro) propondo que, todas as vezes em que o ponto for finalizado com ataque oriundo da relação entre

recepção, levantamento e ataque, será valorado 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. Além disso, essa estrutura didática manteria as características do Voleibol formal, como orienta o princípio de modificação por representação, e possibilitaria mais intervenções na bola ao reduzir o número de participantes por equipe, conduzindo à compreensão da dinâmica do jogo e das tomadas de decisão mais adequadas. 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”.

Além disso, de nada adianta 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, o **ajustamento da complexidade tática**. Ele corresponde ao estabelecimento de situações-problema que sejam correspondentes às competências e potencialidades dos alunos (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 a medida em 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 de aprendizagem de forma apropriada às possibilidades dos alunos, ao passo que os desafie e, simultaneamente, possibilite-os alcançar o sucesso interventivo (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011). Contudo, é eminentemente necessário manter a dinâmica de funcionamento do jogo, todas as alterações devem considerar as capacidades dos alunos, mas com a advertência de manter as características básicas constituintes da dinâmica do jogo em questão.

Tomando como exemplo a aplicação do ajustamento da complexidade tática no ensino do Handebol no método TGfU, pode-se estabelecer uma estrutura didática em espaço reduzido em que só seja possível realizar passes quicados e que os gols só sejam validados quando o arremesso for executado em suspensão. Essa proposta demanda dos alunos um bom domínio com a bola de Handebol, principalmente no que se refere a execução do passe quicado, bem como de um arremesso em suspensão consistente para

conceder a possibilidade de marcar gols apenas por esse tipo de arremesso. Nesse sentido, adotar essa estrutura com um grupo de alunos que não tenha alguma dessas habilidades bem desenvolvidas pode dificultar ou até mesmo inviabilizar a atividade proposta. O ajustamento da complexidade tática apresenta-se com intuito de assegurar que os jogos condicionados aplicados nas aulas estejam adequados às habilidades que os alunos evidenciam, alterando as estruturas do esporte formal para condicionar essa compreensão, sempre tendo em vista o princípio de modificação por representação.

Por fim, pautados nas considerações expostas por Allen Wade, em 1970, quanto aos elementos básicos constituintes do jogo de futebol, Holt, Streat e Bengoechea (2002) propuseram mais um princípio pedagógico para desenvolvimento do método TGfU: **o princípio de jogo**. Os autores entendem que é necessário que o professor proporcione ao(s) aluno(s) a consciência da estratégia adotada pela equipe em relação à atuação do jogo, ao salientar a forma como ele(s) irá(ão) atuar a partir do plano traçado para solucionar as demandas dispostas no jogo.

Além disso, perceber os aspectos táticos inerentes à modalidade é elemento central 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, Streat 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.

Esses são alguns parâmetros que precisam ser considerados nas intervenções e estruturas didáticas propostas pelo professor nas aulas de Educação Física. Eles são subsídios primordiais para o desenvolvimento adequado da compreensão do jogo, ao balizar as ações do professor, bem como as estruturas didáticas utilizadas. Posto fim a essas caracterizações referentes aos princípios didáticos do Teaching Games for Understanding, serão abordadas as particularidades de cada etapa do método, bem como dos objetivos traçados para cada uma delas.

5.3 Estruturação das fases do Método TGfU e suas Reformulações

Ao considerar a compreensão do jogo como premissa indispensável às aulas de Educação Física, Bunker e Thorpe (1982) estruturam fases específicas para o método TGfU em uma sistematização cíclica contínua, como esquematizado na figura abaixo.

Cada etapa apresenta uma caracterização didático-metodológica específica para compreensão da dinâmica do jogo, as quais serão elucidadas a seguir.

FIGURA 2 – Primeira Estruturação do Teaching Games For Understanding



Fonte: Teoldo et al (2007).

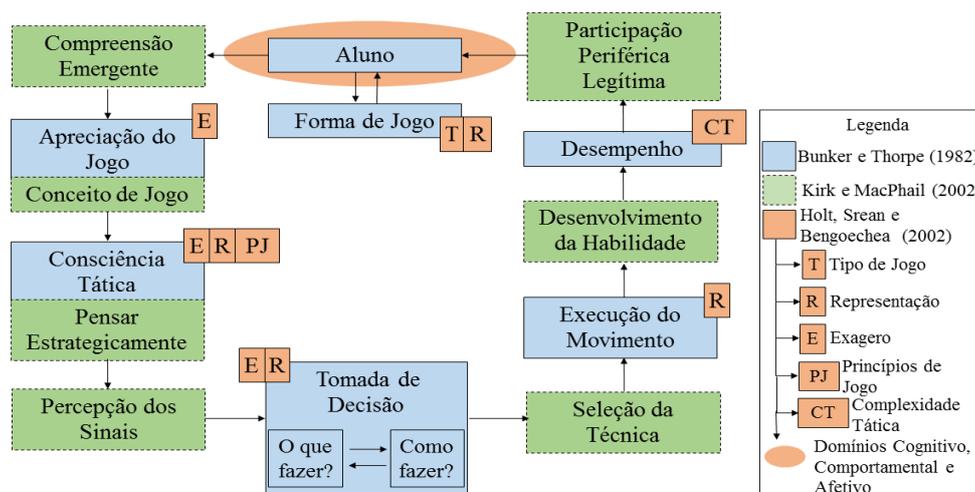
Percebe-se que a proposta inicial de Bunker e Thorpe (1982), baseada em desenvolver a técnica a partir de sua necessidade tática, fica evidente ao considerar a disposição didática das fases do método. As primeiras fases centram-se em caracterizar e desvelar a dinâmica do jogo, remetendo às tomadas de decisão que darão forma as ações realizadas pelos jogadores e que serão qualificadas e refinadas durante a execução das tarefas propostas no jogo condicionados. Isso implicará diretamente nas ações dos alunos que estarão aptos a solucionar novas e mais complexas situações no jogo, reiniciando o ciclo.

Essa foi a primeira investida de Bunker e Thorpe (1982) para a sistematização do processo de ensino–aprendizagem para compreensão, o que fez com que o método TGfU ficasse centrado, basicamente, nessa proposta inicial de ensino da dinâmica de funcionamento do jogo. Dessa forma, autores como Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002) propuseram algumas considerações para o TGfU, alicerçados em elementos do aprendizado situado e numa alocação dos próprios princípios pedagógicos de Bunker e Thorpe inseridos na proposta metodológica. Essas duas contribuições foram as que mais repercutiram no cenário acadêmico e

possibilitaram avanços significativos para a proposta do TGfU (TEOLDO et al, 2007). A título de esclarecimento, serão apresentadas, a priori, as contribuições de cada autor e, na sequência, esclarecidas suas características e discutidas suas inter-relações com a compreensão do jogo.

Kirk e MacPhail (2002) embasaram-se na perspectiva do aprendizado situado para remodelar algumas fases do método TGfU, considerando as três dimensões propostas nesse viés: física-perceptiva, social-interativa e institucional-cultural. Já Holt, Streat e Bengoechea (2002) objetivaram inserir na sistematização de Bunker e Thorpe (1982) os quatro princípios pedagógicos que deveriam ser utilizados em cada fase do método TGfU, além de proporem mais um. A figura abaixo sistematiza essas proposições ao método Teaching Games for Understanding, articulando a versão original com as reformulações propostas pelos outros teóricos, como um comparativo entre ambas sistematizações.

FIGURA 3 – Propostas de Reformulação do Teaching Games for Understanding



Fonte: Elaborada pelo autor.

Kirk e MacPhail (2002), ao se apropriarem das dimensões do aprendizado situado, propuseram a renomeação de duas etapas do modelo TGfU (conceito de jogo e pensar estrategicamente), além de inserirem cinco interfases ao modelo original. Por fim, Holt, Streat e Bengoechea (2002), na busca de tornar a proposta do TGfU ainda mais clara e aplicável, posicionaram os quatro princípios pedagógicos utilizados em cada fase do método proposto por Bunker e Thorpe (1982) e ainda propuseram mais o princípio de jogo.

Finalizadas as considerações quanto as propostas em relação ao TGfU e aos princípios pedagógicos, será caracterizada cada uma das fases do modelo TGfU. O quadro abaixo expressa a conceituação referente às particularidades e objetivos de cada fase e interfase (grifadas no quadro 1), para elucidar as indicações que o método TGfU infere à construção do processo educativo em seu contexto aplicado ao ensino. Serão consideradas as proposições dos autores referentes a cada uma das fases, para manutenção do sentido original das ideias expostas.

QUADRO 1 – Caracterização das Fases e Interfases do TGfU

(continua)

| FASES DO TGfU | CARACTERÍSTICAS DAS FASES |
|---|--|
| Relação Aluno- Forma de Jogo | Relação imprescindível para o processo de compreensão do jogo, a qual se dá por uma estrutura didática adequada 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. |
| <u>Compreensão Emergente</u> | Interfase em que o professor auxilia os alunos a estabelecerem relações da forma do jogo condicionado adotada com o objetivo estabelecido para a apreciação/conceito do jogo específico. Essa orientação do professor deve ser realizada por intermédio de problematizações que instiguem os alunos a solucionar as situações por suas próprias capacidades e concepções. |
| Apreciação do Jogo/ Conceito do Jogo | Alinha-se com o conhecimento declarativo ³ , como conhecer regras, posições de jogador e sistemas de pontuação, condicionando a interferência desses elementos e de suas alterações no contexto do jogo. Kirk e MacPhail (2002) entendem que o termo 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. |
| Consciência Tática/Pensar Estrategicamente | Constitui-se da compreensão dos alunos em relação aos conhecimentos declarativos e processuais ⁴ com a forma de jogo e as estratégias adotadas. Kirk e MacPhail (2002) entendem que essa fase se constitui para além da consciência dos aspectos do jogo, propondo que “Pensar Estrategicamente” melhor caracteriza a proposta, já que as soluções dos alunos para as situações do jogo se consolidam a partir dos parâmetros estratégicos elegidos, tanto individual quanto coletivamente, acarretando em ações especificamente vinculadas a essas organizações. |

³ Esse conhecimento é entendido como a capacidade do atleta em saber “o que fazer” em uma determinada situação de jogo (GIACOMINI et al 2011).

⁴ 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).

| | |
|---|---|
| <p><u>Percepção dos Sinais</u></p> | <p>Interfase de atenção aos sinais do jogo que acarretam tomadas de decisão específicas a partir de sua leitura. O professor precisa instigar a leitura autônoma desses elementos por parte dos alunos, oportunizando situações que remetam à influência dessa interpretação para tomar decisões acertadamente no jogo. A Percepção dos Sinais é a ligação entre Conceito de Jogo, Pensar Estrategicamente e Tomada de Decisão.</p> |
| <p>Tomada de Decisão</p> | <p>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?). Esse processo é substancial e extremamente complexo, pois acontece diversas vezes no contexto do jogo e em um curto espaço de tempo.</p> |
| <p><u>Seleção da Técnica</u></p> | <p>É a referência para o processo de reflexão da apropriação das técnicas disponíveis ao aluno a partir das suas próprias habilidades. Essa interfase tem forte 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 uma das situações propostas.</p> |
| <p>Execução do Movimento</p> | <p>É o grau de domínio das ações do jogo, a partir da proposta do professor e das potencialidades dos alunos em questão. Essa interfase pode incluir alguns aspectos qualitativos da eficiência mecânica do movimento e sua relevância para a situação do jogo particular. As ações do jogo, a partir de então, ganham protagonismo no processo educativo com base na compreensão do jogo e de suas aplicações em cada contexto específico.</p> |
| <p><u>Desenvolvimento da Habilidade</u></p> | <p>Constitui-se do aprimoramento das ações de jogo no que diz respeito a sua realização técnica. Seu desenvolvimento precisa estar intimamente ligado à sua demanda no contexto tático específico, corroborando com a função que se exerce no jogo. À medida que os desempenhos dos jogadores melhoram, suas capacidades de ativar grupos de habilidades, estratégias e técnicas de percepção se tornam mais refinadas e eficientes no jogo.</p> |
| <p>Desempenho</p> | <p>Este é o resultado observado dos processos anteriores, medido com base em critérios pré-estabelecidos. 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 das estruturas didáticas e das ações de jogo.</p> |
| <p><u>Participação Periférica Legítima</u></p> | <p>Essa interfase, proposta por Kirk e MacPhail (2002), 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.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com esse panorama, fica evidente que a preocupação do método TGfU está centrada em possibilitar a compreensão do esporte a partir das estruturas de jogo didaticamente reduzidas, com ênfase na dinâmica do jogo formal, o que resultará em ações específicas de cada modalidade. Cada fase/interfase apresenta características próprias que necessitam se manterem consolidadas para potencializar o entendimento do jogo no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é possível perceber em quais fases/interfases se utilizará cada um dos princípios pedagógicos propostos por Bunker, Thorpe e Almond, os quais são elementos condicionantes para as adaptações realizadas nos jogos condicionados e nas estruturas didáticas propostas nas aulas.

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 avanço gradativo que inicia no entendimento quanto às 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.

Ao conceber essa perspectiva, o próximo passo desse estudo é apontar as articulações entre os conhecimentos da Praxiologia Motriz, como teoria que estuda a lógica interna, com os conceitos metodológicos do Teaching Games for Understanding, como método de ensino materializador dessa compreensão do jogo. A seção a seguir dedicar-se-á a realização dessa aproximação conceitual, na iniciativa de potencializar a compreensão dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

6 PRAXIOLOGIA MOTRIZ E TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE ENSINAR PARA COMPREENSÃO DO JOGO

Antes de apresentar a articulação proposta, 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. Nesse sentido, Vecchi (2006) conceitua 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 esse pressuposto, a articulação do método TGfU com a Praxiologia Motriz será realizada, a priori, entre os conhecimentos praxiológicos e os princípios pedagógicos desenvolvidos por Thorpe, Bunker e Almond (1984) e, em seguida, com as fases e interfases constituintes do método TGfU (BUNKER; THORPE, 1982), evidenciando as contribuições que a Praxiologia Motriz atrela à compreensão do jogo.

Também se salienta que esse estudo não aponta o jogo como ferramenta que está a serviço do desenvolvimento esportivo. Quando se menciona o termo “jogos condicionados” como ferramenta para o desenvolvimento do esporte, está remetendo-se às estruturas didáticas derivadas da lógica interna do esporte formal e não a manifestação de jogos e brincadeiras. Sabe-se e respeita-se a notoriedade e a pluralidade dos jogos, jogos tradicionais e das brincadeiras na cultura brasileira, os quais tem fim em si mesmo e não podem estar a serviço do desenvolvimento esportivo, pois apresentam extrema relevância como conteúdo da Educação Física no contexto brasileiro (MARIN; RIBAS, 2013).

6.1 Parâmetros para Aplicação dos Princípios Pedagógicos do TGfU a partir dos Conhecimentos Praxiológicos

Em se tratando do primeiro princípio pedagógico do TGfU, seleção do tipo de jogo, o qual visa possibilitar transferências de aprendizagem entre as práticas motrizes de mesma categoria, percebe-se que a classificação de Thorpe, Bunker e Almond (1984)⁵, baseada na proposição de Ellis (1983), não contempla os conhecimentos base da Praxiologia Motriz sobre a organização da lógica interna das práticas motrizes (FOTIA, 2013). Isso identifica-se ao considerar-se que os grupos de categorização expostos nessa sistematização englobam, aleatoriamente, alguns elementos constituintes da lógica interna a medida em que convém a estruturação proposta, o que deixa desamparado o processo de ensino-aprendizagem voltado à compreensão do jogo.

⁵ Relembrando, essa divisão constitui-se em cinco grandes grupos de modalidades, que são: jogos de invasão, jogos de campo e taco, jogos de muro ou parede, jogos de alvo e jogos de quadra dividida (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984)

A razão pela qual Thorpe, Bunker e Almond (1984) fazem uso dessa sistematização constitui-se pela similaridade das problemáticas, características e intenções em cada categoria. Fotia (2013), ao discorrer sobre o Voleibol e sua lógica interna, questiona essa classificação que posiciona essa prática motriz como esporte de quadra dividida, juntamente com Tênis e Badminton. O autor tece duras críticas a essa proposta ao apontar que não se mostra prudente considerar esses esportes similares, tampouco realizar transferências de aprendizagem entre si, apenas pelo fato dos campos serem invioláveis (separados por uma rede) ou pela impossibilidade de retenção da bola.

Algumas particularidades substanciais sobre as lógicas internas do Voleibol e do Tênis são citadas por Fotia (2013) para corroborar a fragilidade dessa sistematização. 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 entre essas práticas motrizes, constituem-se como características insustentáveis para considerá-los pertencentes a um grupo de práticas semelhantes ou de possibilidades de transferência direta.

Fotia (2013) ainda finaliza a sua exposição salientando que o Voleibol é considerado um esporte coletivo, o que torna ainda mais incabível sua aproximação com Tênis, esporte praticado individualmente ou, no máximo, em duplas. Lança-se o questionamento: será que o Tênis, uma modalidade em que se age sozinho na devolução da bola, que usa implementos (raquete), que permite um quique da bola ao chão, possibilidade de sacar duas vezes, somente interações motrizes de oposição (cooperação só em duplas e com menos integrantes que o Voleibol) pode apresentar transferências de aprendizagem relevantes para o Voleibol apenas por ter uma rede que divide o campo? É evidente que não.

Essa incongruência quantos aos critérios utilizados não se evidencia apenas na categoria de classificação de esportes de quadra dividida, mas também entre os outros grupos propostos. Nos jogos de alvo (golfe, bilhar e boliche) e nos jogos de campo e taco (beisebol e críquete), por exemplo, considera-se apenas os objetivos motores das práticas, ignorando as diferentes interações motrizes que são exercidas com materiais e espaço dos jogos, elementos essenciais da lógica interna e, conseqüentemente, interferentes nas ações motrizes. Enquanto isso, nos esportes de quadra dividida, o critério utilizado faz menção ao espaço de jogo e ao objetivo motor, desprezando as interações motrizes de cooperação e oposição, ao considerar apenas a rede divisória

como aspecto comum a essas práticas, o que torna a classificação pouco fidedigna no que se refere a criteriosidade adotada.

Qualquer classificação que busque ser rigorosa deve relevar as características do objeto de análise, bem como despir-se de superficialidades e aparências, em um sentido único na direção do desvelar das identidades dos sistemas praxiológicos, as quais são singulares e complexas (LAGARDERA; LAVEGA, 2003). Além disso, uma sistematização, para ser global, precisa respeitar dois critérios básicos: exaustividade e exclusividade. A exaustividade constitui-se da possibilidade de classificar inúmeras vezes qualquer prática motriz a partir de critérios rígidos, independentemente de suas características, ao passo que a exclusividade dita que a prática motriz pode pertencer apenas a uma categoria de análise, corroborando sempre o mesmo resultado (FAGUNDES et al, 2016).

É nesse sentido que a Praxiologia Motriz, como área de conhecimento que estuda lógica interna, apresenta o Sistema de Classificação CAI como ferramenta de sistematização da lógica interna das práticas motrizes a partir de dois critérios base, as interações motrizes estabelecidas com os demais jogadores e com a incerteza do espaço de jogo, originando as práticas psicomotrizes e sociomotrizes (PARLEBAS, 2001). Ao considerar as práticas motrizes que pertencem aos grupos propostos pelo Sistema de Classificação CAI, algumas categorizações também não evidenciam práticas semelhantes em um prisma de análise inicial. Como exemplo, pode-se citar as modalidades Judô e Badminton, as quais são classificadas na mesma categoria: práticas sociomotrizes de oposição. Em uma superficial primeira impressão, essas duas práticas motrizes não apresentam nenhuma característica passível de transferência de aprendizagem, nem em relação ao material, tempo ou à estruturação do espaço de jogo.

Contudo, no que se refere às interações motrizes dessas duas práticas motrizes, as ações de um judoca ou de um jogador de Badminton serão pautadas em uma mesma perspectiva, dificultar as ações e leituras de seus adversários, por intermédio da oposição. Além disso, nenhum desses jogadores precisará cooperar com companheiros e tampouco realizar leituras em relação ao espaço de jogo. Mesmo que com objetivos motores diferentes, essas modalidades são embasadas em princípios básicos como emitir mensagens que dificultem a antecipação dos adversários e impedir que as leituras em relação ao seu comportamento sejam claras, impossibilitando, sempre que possível, as ações do adversário (RIBAS, 2014).

Mesmo considerando a Praxiologia Motriz, que se embasa, solidamente, em conceitos específicos da lógica interna para classificar práticas motrizes por características similares, a materialização das transferências de aprendizagem torna-se um processo subjetivo ao considerar o inimaginável campo de possibilidades que cada prática concerne a cada indivíduo, singularmente distintos. O grande avanço do TGfU, como método, é salientar a compreensão do jogo em seu processo, ao passo que essa perspectiva de transferir elementos de uma prática para outra fragiliza a contextualização da compreensão da dinâmica especificamente intrínseca a cada jogo.

O princípio seleção do tipo de jogo, nessa proposição, pode ser resingificado em uma preocupação quanto ao desvelar das características próprias da prática motriz, no intuito de conhecê-la suficientemente a ponto de desenvolvê-la com sapiência. Nesse sentido, propõe-se um novo princípio pedagógico para aplicação do método TGfU, que se denominou *Caracterização da Lógica Interna*, o qual orienta que, ao invés de preocupar-se em selecionar um “tipo de jogo”, se objetive salientar quais elementos da prática motriz em questão devem ser considerados para possibilitar a compreensão de sua lógica interna. Nessa perspectiva, não se busca criar elos para transferência de aprendizagem entre práticas motrizes de mesmo “tipo”, ao entender que as práticas motrizes apresentam lógicas internas especificamente complexas e que devem ser compreendidas em seu próprio sistema, caracterizando suas particularidades em um processo voltado ao desenvolvimento dessa própria dinâmica.

Isso não significa que não se possa traçar paralelos entre as práticas motrizes para ilustrar suas características convergentes ou divergentes. Entretanto, é pedagogicamente mais interessante munir-se de conhecimentos que auxiliem o desvelar da lógica interna específica da modalidade, articulando uma estrutura didática que se preocupe em desenvolver a dinâmica do jogo formal, como já indica o próprio princípio de modificação por representação. Assim, todos os jogos condicionados/estruturas didáticas precisam ter como base a própria prática motriz e não um grupo de práticas passíveis de transferência de aprendizagem. Com o princípio de Caracterização da Lógica Interna, ao focar os esforços em tematizar a lógica interna de uma prática por vez, consolida-se ainda mais a compreensão da lógica interna do referido jogo e, a partir disso, fortalece-se a realização de comparações com demais práticas, baseando-se nessa dinâmica de funcionamento de cada jogo, já assimiladas.

Defende-se que a atuação do professor não deve se pautar na criação de jogos condicionados como elos de transferência de aprendizagem entre as práticas motrizes,

pois isso, além de desconsiderar a especificidade da lógica interna de cada prática, torna frágil uma proposta metodológica que objetiva avançar para muito além disso. Mesmo sendo um tema de extrema relevância, principalmente pela ampla disseminação dessas classificações nas novas diretrizes oficiais que regulamentam as políticas públicas em Educação Física no Brasil, não se alongará mais essa discussão, ao considerar os objetivos desse estudo.

As considerações da Praxiologia Motriz sobre o princípio de modificação por representação fazem menção ao conceito de lógica interna. Como já dito, esse princípio pedagógico defende que é preciso manter a lógica interna do jogo formal em relação aos jogos condicionados/estruturas didáticas (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1984). Ou seja, as características substanciais em relação as interações motrizes com os outros jogadores, com o material, com o espaço e com o tempo do jogo devem apresentar-se de maneira semelhante ao jogo formal.

Deve-se ter um cuidado especial em quais elementos da lógica interna serão modificados em cada estrutura didática, a partir de sua primordialidade para o funcionamento daquele sistema praxiológico, e como essas alterações influenciarão nas condutas motrizes⁶ dos alunos. São nesses instantes que se necessita focar na prática motriz em questão para entender quais aspectos são substanciais para remeter à lógica interna do jogo.

Como exemplo, ao propor um jogo condicionado para o ensino do Voleibol baseado no método TGfU, é estritamente necessário manter elementos específicos de sua lógica interna, como a cooperação e oposição simultâneas, a interação com o material (bola) se dar sempre por intermédio do ato de rebater e as atuações dos jogadores acontecerem sempre de maneira alternada. Essas características são substanciais para que a lógica interna do Voleibol se estabeleça no jogo, ao passo que sua manutenção nas estruturas didáticas é fundamental. Por isso, defende-se a apropriação do professor quanto aos conhecimentos da Praxiologia Motriz para embasar sua atuação e melhor condicionar a compreensão da lógica interna dos jogos por parte dos alunos, em relação ao TGfU.

Apenas aliar as particularidades do jogo condicionado com a manifestação do jogo formal não é o suficiente para guiar um processo de ensino-aprendizagem. Para

⁶ Conduta motriz é a apropriação da ação motriz por parte do praticante. A partir desse processo, a conduta motriz dota de significado e de características pessoais as ações motrizes dos jogos e esportes, tornando-as unicamente pertencentes a quem as produz (PARLEBAS, 2001; LAGARDERA; LAVEGA, 2003).

isso, constituiu-se o princípio de modificação por exagero, que consiste em alterações específicas à lógica interna do jogo formal, no sentido de estimular um comportamento tático ou uma ação motriz específica, ao considerar os objetivos estabelecidos para a aula ou para o conteúdo (BUNKER; THORPE, 1986). Essas modificações servirão para guiar as ações pretendidas em relação aos alunos, ao conceder a pontuação apenas a partir de algum elemento, restringir a atuação dos jogadores à determinadas ações motrizes do jogo ou até mesmo valorar maior pontuação para jogadas ou construções táticas específicas no contexto do jogo.

Ao considerar que a Praxiologia Motriz entende as práticas motrizes como sistemas praxiológicos, os quais emergem ações motrizes específicas, fica evidente a necessidade do professor compreender como as alterações dos elementos da lógica interna interferem nas ações motrizes dos jogadores, em consonância àquilo que se objetiva desenvolver. Clemente (2014, p. 327) é taxativo ao afirmar que, na modificação por exagero, “[...] importa que o professor conheça de forma inequívoca os fundamentos e dinamismo intrínseco do jogo no sentido de exponenciar a prática de determinado conteúdo tático”. Para isso, atentar às modificações propostas nas relações com diferentes tipos de material, com o espaço e com o tempo do jogo irão modificar a lógica interna dos jogos condicionados e, obrigatoriamente, acometerão interferências consistentemente visíveis nas ações motrizes dos praticantes, o que deverá estar absolutamente conectado aos objetivos estabelecidos para a aula. Essa proposição, mais uma vez, corrobora que o alicerce estruturado a partir dos conhecimentos praxiológicos proporciona elementos cruciais para o desenvolvimento do método TGfU.

O princípio pedagógico da adaptação da complexidade tática diz respeito à adequação da dificuldade das tarefas propostas nos jogos condicionados a partir do nível de compreensão e de habilidade dos alunos (TAN; CHOW; DAVIDS, 2011). Considerando os conhecimentos da Praxiologia Motriz, é preciso criar situações em que as interações motrizes de cooperação e/ou oposição, características de cada prática motriz, estabeleçam-se de forma simples no princípio e avancem seu nível de complexidade e dificuldade de leitura no processo. Uma estratégia didática usual é a priorização da cooperação no princípio do processo, visto que sua característica de facilitação na emissão de mensagens aos outros jogadores condiciona os alunos a preocupar-se mais com a realização das ações motrizes do que com as leituras do jogo, conduta interessante para o início do processo.

Salienta-se que há uma linha tênue entre a manutenção das interações motrizes do jogo formal e as adequações da complexidade tática propostas para os jogos condicionados. Em alguns momentos, talvez seja necessário considerar apenas a cooperação ou a oposição especificamente, mesmo que a prática apresente essas duas interações, para que se simplifique a dinâmica do jogo ou até mesmo possibilite-se o desenvolvimento adequado das ações motrizes. Entretanto, isso vai de encontro ao princípio pedagógico de modificação por representação, pois é necessário remeter à lógica interna do jogo formal para possibilitar sua apropriação adequadamente.

Dessa forma, desconsiderar alguma dessas interações motrizes descaracterizará a lógica interna do jogo formal. Esse conflito é substancial à prática do professor, que deve perceber quais elementos precisam ser priorizados, com base na etapa de desenvolvimento dos alunos, dos objetivos e do conteúdo, além de ter liberdade para conduzir o processo considerando essas particularidades e suas prioridades quanto à aula.

Isso também se aplica às relações com os materiais, tempo e com o tamanho do espaço de jogo. É importante proporcionar alternativas que facilitem as ações motrizes dos alunos em relação a suas próprias capacidades, usando elementos como bolas mais leves, quadras e número de participantes reduzidos, raquetes e tacos menores, alvos maiores, redes e tabelas mais baixas, entre outros aspectos. Ainda é possível propor novas regras para tornar as ações motrizes menos complexas. No entanto, o professor deverá estar sempre atento a como essas alterações à lógica interna irão interferir nas ações dos alunos, se condizem com os objetivos da aula e se está conservado o princípio de modificação por representação na estrutura didática.

Por fim, o princípio de jogo resguarda a atenção do professor à problematização das estratégias, individuais ou coletivas, que são adotadas no contexto do jogo a partir de sua lógica interna específica (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002). Essa preocupação é mais evidente em práticas motrizes de cooperação-oposição, em virtude da relevância que os aspectos estratégicos apresentam para o desenvolvimento dessas práticas motrizes. Assim, salientar a necessidade de manter o posicionamento, realizar um bom passe, apresentar-se em boas condições para receber ou ser fiel a estratégia estabelecida são fatores substanciais para o bom andamento da equipe no jogo, o que possibilitará, por intermédio de bons processos cooperativos, uma oposição com mais qualidade.

Essas são algumas considerações gerais para aplicação do método TGfU, a partir de seus princípios pedagógicos, pautados na visão praxiológica. É evidente que eles serão modificados a partir de vários aspectos atinentes a cada processo de ensino-aprendizagem em si, como as variantes de cada prática motriz em desenvolvimento, dos conteúdos, da realidade escolar (alunos, estrutura física, materiais disponíveis), das concepções pedagógicas do professor e, principalmente, dos objetivos estabelecidos para Educação Física. Após essa apresentação das possíveis articulações dos princípios pedagógicos do TGfU com conhecimentos praxiológicos básicos, serão tematizadas, na próxima seção desse estudo, as articulações da estruturação metodológica do TGfU com conceitos da Praxiologia Motriz.

6.2 A Estrutura do Método TGfU sob a Ótica Praxiológica: Revendo o Ensino para Compreensão da Lógica Interna dos Esportes

Para articulação proposta entre a estrutura do método TGfU e conhecimentos praxiológicos, considerou-se alguns aspectos específicos para essa sistematização que precisam ser previamente salientados. A estruturação do método TGfU é flexível, não há necessidade de uma divisão nítida entre suas etapas, inclusive seu desenvolvimento completo não necessariamente precisa desenrolar-se em apenas uma aula, desde que se respeite o desenvolvimento da consciência tática em primeiro plano, o qual desencadeará a necessidade de um desenvolvimento técnico (HOOPER, 2002). Além disso, é evidente que se deve respeitar as características de cada fase e interfase para aglutiná-las no processo de ensino-aprendizagem, face a suas objetivações específicas.

Ao considerar a pretensão de que essa proposição sirva como subsídio à prática de professores de Educação Física, em quaisquer áreas de atuação, não se caracterizou uma perspectiva de ensino exclusiva para aplicação. Nesse sentido, considerações acerca da interfase Participação Periférica Legítima não foram sistematizadas ao relevar a liberdade na adoção de uma perspectiva de ensino da Educação Física que sustente a atuação pedagógica do professor. Tomou-se essa decisão ao considerar que a Participação Periférica Legítima salienta elementos referentes a lógica externa⁷, a qual é considerada, mas não é objeto de estudo da Praxiologia Motriz.

⁷ Para Parlebas (2001), cada pessoa e cada grupo social se apropria das práticas motrizes a partir das características socioculturais que ostentam. Nesse sentido, a lógica externa constitui-se das interferências do contexto, ao atribuir significados novos e insólitos às práticas motrizes. A Praxiologia Motriz

Assim, possibilita-se uma apropriação específica do professor em relação a essa interfase, a partir das concepções de mundo, sociedade e educação que pautam suas intervenções e objetivos na Educação Física, sejam essas em âmbito escolar ou não. É evidente que alguns aspectos devem ser respeitados quanto ao método TGfU para que sua aplicação se concretize da maneira ideal, como o aluno no centro do processo, professor problematizador e ênfase no desenvolvimento da compreensão do jogo.

As proposições expostas nessa investigação mostram-se mais aplicáveis para o processo de ensino-aprendizagem de esportes, por apresentarem interações motrizes. Contudo, alguns pressupostos podem ser utilizados com qualquer prática motriz, o que demandará adequações a partir do contexto em questão. Em sequência, serão aprofundadas as possibilidades de abordagem desses conhecimentos em cada fase/interfase do TGfU a partir de suas características.

Ainda se destaca que o método TGfU pode ser aplicado com qualquer prática motriz. Contudo, as fases e interfases propostas deverão ser consideradas e readaptadas a partir das características da prática em questão. Um sucinto exemplo disso se daria no ensino do boliche, um jogo de alvo, o qual necessariamente não demanda leituras do comportamento de outros jogadores, pois é uma prática psicomotriz, característica que torna desnecessária a etapa de Percepção dos Sinais proposta no método. Isso significa que o processo de ensino-aprendizagem evidenciado pelo método TGfU é flexível quanto às particularidades da prática motriz em questão, o que consolida ainda mais a necessidade de conhecer os aspectos atinentes à lógica interna da prática que se está desenvolvendo para usufruir do método TGfU de maneira mais aprimorada.

Para essa sistematização, considerou-se as fases e interfases (sublinhadas) propostas ao método Teaching Games for Understanding, bem como os princípios pedagógicos que protagonizaram as ações do professor em cada etapa. Desses princípios, os que aparecem grifados no quadro foram propostos ou reposicionados nessa sistematização, os demais foram inseridos por Holt, Streat e Bengoechea (2002) em um movimento anterior. O quadro 2, a seguir, relaciona os princípios pedagógicos e as fases e interfases do método TGfU, atrelando as possibilidades de utilização dos conhecimentos da Praxiologia Motriz nesse processo.

considera essas relações da prática com os aspectos sociais, no entanto, não faz deles objetos de estudo em sua matriz teórica.

QUADRO 2 – 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 |
| <u>Compreensão Emergente</u> | <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 |
| <u>Percepção dos Sinais</u> | <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 |
| <u>Seleção da Técnica</u> | <i>Exagero*</i> <i>Complexidade Tática*</i> | Ações Motrizes Leitura Praxêmica Leitura Gestêmica |
| Execução do Movimento | Representação <i>Exagero*</i> | Ações Motrizes |
| <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 pelo autor.

Forma de Jogo

O jogo condicionado proposto deve remeter à lógica do jogo formal, de maneira que se manifeste claramente as demandas da tarefa (BUNKER; THORPE, 1986). Para isso, os princípios pedagógicos da caracterização da lógica interna e da modificação por representação são de extrema relevância para condicionar a compreensão do jogo. Quanto ao princípio de caracterização da lógica interna do jogo, defende-se que, no planejamento, o professor detenha-se a conhecer as características da prática motriz, a

partir do Sistema de Classificação CAI, para que consiga identificar os elementos constituintes da lógica interna do jogo formal. Esse processo evidenciará subsídios norteadores para construção das estruturas didáticas da aula, a fim de possibilitar a compreensão do jogo.

Compreensão Emergente

O princípio pedagógico da modificação por representação está inserido nessa interfase para assegurar que as intervenções do professor mantenham atenção na compreensão da lógica interna do jogo formal por parte dos alunos (KIRK; MACPHAIL, 2002). Nesse momento, ao ser o primeiro contato dos alunos com a estrutura didática proposta, cabe auxiliá-los na compreensão das características da prática motriz, a partir do Sistema de Classificação CAI, salientando os aspectos básicos referentes a sua lógica interna. Problematizações quanto às regras do jogo condicionado em paralelo às do jogo formal já podem começar a ser inseridas, introduzindo o que será desenvolvido na próxima fase. O principal elemento que o professor precisa considerar é o entendimento do aluno quanto a dinâmica do jogo, dando indícios para que o aluno consiga compreendê-la minimamente.

Apreciação do Jogo/Conceito de Jogo

Para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos em relação às regras do jogo, a utilização da modificação por exagero serve como catalizador nesse processo, ao instigar determinadas demandas táticas a partir de alterações de elementos da lógica interna que regem o jogo (BUNKER; THORPE, 1982). Tematizar as possibilidades de interação com o material, com o espaço, com o tempo e com os demais jogadores na estrutura didática é essencial nessa fase. A modificação por exagero nas regras condizentes a um desses aspectos mostra-se como principal orientação às intervenções do professor. Nesse momento, mais que em qualquer outro, o objetivo estabelecido para aula deve estar explícito na estrutura didática e nas alterações à lógica interna, que precisam estar vinculadas exclusivamente ao que se busca desenvolver quanto a aula e quanto ao próprio conteúdo.

Consciência Tática/Pensar Estrategicamente

Ao considerar os objetivos do método TGfU, essa etapa se configura como o principal momento de desenvolvimento da consciência do jogo. Nessa fase, os alunos

assimilam a lógica interna do jogo condicionado, a partir das regras propostas pelo professor, e se organizam estrategicamente para solucionar as tarefas propostas (KIRK; MACPHAIL, 2002). Para isso, o professor deve atentar para os princípios de modificação por representação e exagero, ao traçar paralelos entre o jogo formal e a estrutura didática proposta, com intervenções pedagógicas que ressaltem esses aspectos pontualmente (CLEMENTE, 2012). Além disso, é preciso considerar os princípios de jogo inerentes da prática motriz, além dos que serão adotados pelas equipes para suprir as demandas manifestadas no processo de ensino-aprendizagem (HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002).

O professor precisa considerar a adequação da complexidade tática como elemento balizador para a estrutura didática que condicione a atuação autônoma dos alunos, com base em suas próprias capacidades. Para isso, é evidente que o professor precisa ter conhecimento do que acarretará cada alteração à lógica interna do jogo formal e se elas vão ao encontro da compreensão dessa dinâmica. Problematizações quanto a interferência das regras do jogo na forma como as ações motrizes manifestam-se, bem como as alternativas que podem ser criadas a partir desse contexto é de extrema primazia nessa fase. A medida em que os alunos se apropriam das interações estabelecidas com a lógica interna do jogo, o professor já pode dar indícios das leituras de jogo mais globais, salientando aspectos cruciais para a tomada de decisão, principalmente quando essas demandas se mostrarem latentes no processo.

Percepção dos Sinais

Após a apropriação dos alunos em relação ao jogo condicionado, já se pode começar a desenvolver aspectos voltados a leitura de jogo e as tomadas de decisão adequadas em cada contexto (KIRK; MACPHAIL, 2002). Essa interfase é a responsável por interligar todas as etapas anteriores com a tomada de decisão. Nesse sentido, modificações por exagero – para salientar aspectos relevantes – e por representação – para remeter sua relação no jogo formal – pautarão as problemáticas do professor quanto ao jogo condicionado proposto. A partir do momento em que os alunos assimilarem como o jogo se manifesta e as possibilidades que ele provém, eles já estarão aptos a compreender como os elementos oriundos do contexto do jogo interferem nas decisões tomadas.

Instigar as leituras gestêmicas e praxêmicas são primordiais nessa interfase, ao considerar que é a partir delas que o aluno percebe sinais, processo vital para tomada de

decisão. Salientar que as emissões de mensagem, dificultadas ou facilitadas, serão pautadas exclusivamente nas interações motrizes de cooperação ou oposição é o eixo central das problematizações. Tematizar as características da cooperação e da oposição, ao instigar os alunos na interpretação das ações motrizes dos companheiros e, principalmente, dos adversários é elemento chave da relação entre ações motrizes e compreensão da lógica interna do jogo.

Tomada de Decisão

A relação estabelecida entre o conhecimento declarativo (o que fazer?), oriundo das inúmeras possibilidades de atuação, com o conhecimento processual (como fazer?), diretamente vinculado à habilidade e domínio das ações motrizes, constitui o processo de tomada de decisão (BUNKER; THORPE, 1986). É preciso reconhecer elementos passíveis de leitura em relação às ações motrizes dos demais jogadores, os quais remeterão aos possíveis resultados dessas manifestações. Com base nas informações advindas dos outros jogadores e das próprias possibilidades de ação que o aluno dispõe, materializa-se o processo de tomada de decisão em ações motrizes específicas a cada contexto. Novamente os princípios de modificação por representação e por exagero fazem-se presentes para salientar as decisões necessárias no jogo formal para problematizá-las especificamente no jogo condicionado. Acresce-se o princípio de jogo para evidenciar como a função estratégica que o aluno exerce acarreta em decisões específicas em cada contexto.

A tomada de decisão é extremamente complexa e vital para o desenvolvimento da compreensão da lógica interna do jogo, principalmente na iniciação esportiva, ao considerar as inúmeras informações que precisam ser processadas em um curto espaço de tempo. Nesse caso, cabe ao professor mediar de forma mais expositiva as possibilidades do aluno, ao remeter a interpretação dos sinais importantes de serem percebidos, por intermédio da leitura gestêmica ou praxêmica, bem como seus desdobramentos nas ações motrizes realizadas. As interações motrizes, novamente, demonstram relevância ao balizar a forma como as ações motrizes e leituras de jogo serão manifestadas no que tange emissão-interpretação de mensagens.

Seleção da Técnica

Essa interfase concentra-se no entendimento dos alunos quanto a apropriação das ações motrizes do jogo, o que remeterá diretamente às tomadas de decisão adotadas

em contextos especificamente estratégicos do jogo (KIRK; MACPHAIL, 2002). Aliado ao desenvolvimento do conhecimento processual, a utilização dos princípios de modificação por exagero e da adaptação da complexidade tática são pilares que substanciam as problematizações estabelecidas pelo professor nas situações do jogo condicionado.

Nessa etapa, cabe induzir situações, com alterações exageradas à lógica interna, em que os alunos optem por determinada ação motriz. Esse processo gera automatizações no que diz respeito a leitura-ação, as quais serão necessárias para o avanço na complexidade tática do jogo, tanto em sua compreensão quanto no desenvolvimento das próprias ações motrizes. Instigar leituras gestêmicas e praxêmicas como elementos que possibilitam a antecipação das ações, seja de companheiros ou adversários, mostram-se como facilitadores na seleção e execução das ações motrizes. O aluno que tem dificuldades na realização das ações, ao perceber esses elementos, pode buscar alternativas, como leituras, antecipações e decisões corretas, para suprir determinada carência técnica, além de perceber a relevância que os aprimoramentos das ações motrizes carecem no contexto do jogo, tornando significativo o processo de ensino-aprendizagem.

Execução do Movimento

Essa etapa centra atenção na apropriação das ações motrizes inerentes à prática motriz (BUNKER; THORPE, 1986). Os princípios pedagógicos de modificação por representação e por exagero direcionam as estruturas didáticas propostas, ao remeter diretamente as ações do jogo formal e condicionar situações que priorizem sua execução a partir de situações específicas. Realizar paralelos com o que se desenvolveu nas etapas anteriores, Percepção dos Sinais, Tomada de Decisão e Seleção da Técnica, faz com que os alunos compreendam a importância do desenvolvimento de sua habilidade para atuar no contexto do jogo, além de facilitarem a assimilação das ações. Apontar as interferências que as regras do jogo condicionam às ações motrizes consiste num processo que articula a compreensão da lógica interna do jogo com o desenvolvimento das ações motrizes no contexto específico, significando o processo.

Desenvolvimento da Habilidade

Ao assimilar as ações motrizes e sua relevância para o desenvolvimento da dinâmica do jogo, pode-se focar o processo na qualificação da realização técnica dessas

ações (KIRK; MACPHAIL, 2002). Os princípios de modificação por exagero e adaptação da complexidade tática são propostos para essa interfase com intuito de proporcionar espaços para esse aprimoramento, sempre adequando as capacidades expressas pelos alunos, por meio de estruturas didáticas exclusivas. Evidenciar quais ações que o professor objetiva desenvolver com as estruturas propostas serve como um norte para auto avaliação dos alunos em relação a suas habilidades no que tange a execução das ações do jogo. Esse feedback é necessário ao considerar-se que o aluno é o construtor do seu próprio aprendizado a partir de sua inserção no contexto do jogo. Assim, o conhecimento dos alunos em relação aos objetivos do professor para com os jogos condicionados é vital para o desenvolvimento autônomo. Jogos de menor complexidade, ou até estruturas mais analíticas com enfoque nas ações motrizes, podem ser estrategicamente propostos para focar no refinamento das ações motrizes e apontar a sua relevância para o bom funcionamento do jogo e o aprendizado dos alunos.

Desempenho

Essa fase pode ser entendida como a avaliação, como mensuração dos resultados dos alunos no que tange a compreensão da lógica interna do jogo, as tomadas de decisão, as capacidades de percepção, as estratégias e habilidades utilizadas nos contextos específicos dos jogos condicionados (BUNKER; THORPE, 1986). A avaliação deve ser condizente com a abordagem de ensino da Educação Física facultada pelo professor. Contudo, para aplicação do método TGfU, o processo avaliativo precisa considerar os aspectos inerentes a lógica de funcionamento da prática motriz. Esse é o momento em que o professor confere a efetividade do seu processo de ensino-aprendizagem, ao analisar se as estruturas didáticas e os jogos condicionados estão levando a compreensão do jogo e seus elementos, se os alunos estão acompanhando a evolução da complexidade tática das proposições do professor e se estão se apropriando desses conhecimentos satisfatoriamente. Debater conceitos sobre lógica interna, interação motriz, leituras gestêmicas e praxêmicas, além das ações motrizes, utilizando termos e discussões adequados à capacidade de compreensão dos alunos, é de suma relevância para que se avance para outros estágios no processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse movimento ateve-se a realizar as primeiras aproximações entre o método TGfU e os conhecimentos praxiológicos. Com esse panorama, salienta-se que os conhecimentos praxiológicos propostos nessa sistematização devem servir como aporte para atuação do professor, ao passo que sua intervenção deverá traduzir esses elementos de maneira apropriada à capacidade e realidade dos alunos. Isso não impede que, durante o desenvolvimento da aula, sejam mencionados alguns dos conhecimentos da Praxiologia Motriz, desde que eles estejam apropriadamente significados no processo de ensino-aprendizagem e passíveis de compreensão por parte dos alunos.

A perspectiva metodológica proposta pelo Teaching Games for Understanding trouxe inúmeras contribuições para a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem dos esportes. Centrar a ação pedagógica no aluno, repensar o papel do professor como problematizador, enfatizar a compreensão da lógica interna do jogo e o desenvolvimento da técnica a partir da demanda tática são alguns dos principais avanços do TGfU como método. Essas proposições quanto a Pedagogia do Esporte foram um divisor de águas ao se consolidarem como um rompimento radical com as estruturas tradicionais que o ensino esportivo vem sendo desenvolvido.

Não obstante, as características metodológicas do TGfU demandam do professor um conhecimento aprofundado em relação a prática motriz que se está desenvolvendo, ao considerá-lo como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o professor necessita apresentar domínio e consistência teórica em relação às adaptações realizadas quanto à lógica interna dos jogos condicionados propostos e suas interferências no comportamento motor dos alunos. Com esse panorama, a Praxiologia Motriz, ao apresentar uma visão sistêmica de jogos e esportes, desvela inúmeros elementos que vêm ao encontro da proposta metodológica do TGfU. Os conhecimentos referentes a interações motrizes, processos de leitura gestêmica e praxêmica, ações motrizes e, principalmente, lógica interna são aspectos que subsidiam e alavancam o desenvolvimento dessa prática pedagógica, essencialmente no que tange a compreensão da lógica interna do jogo.

Essa sistematização é um primeiro movimento de articulação entre o método TGfU e os conhecimentos da Praxiologia Motriz. Essa premissa corrobora o caráter global das articulações propostas nesse estudo, na iniciativa de burilar as possibilidades de aproximação entre conceito e método. Ao considerar os apontamentos oriundos dessa

pesquisa, abre-se um leque de oportunidades para aprofundamentos acadêmicos no que se refere a sistematizações de princípios didáticos para o ensino de práticas motrizes específicas.

Sugere-se que as próximas investigações científicas se concretizem no sentido de caracterizar elementos de esportes pontuais, utilizando-se, inclusive, de análises praxiológicas mais específicas, para sistematização de um caminho didático-metodológico para o ensino da referida prática motriz. Compreende-se que essa relação da produção científica com seu desenvolvimento no âmbito social é a principal função de uma ciência realmente pertinente, em uma via de mão dupla que agrega congruência entre o pensar e o agir, dando propriedade a prática pedagógica do professor, fortalecendo a primordial, e muitas vezes esquecida, relação entre universidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMOND, L. Rethinking Teaching Games For Understanding. **Ágora, para la Educación Física y el Deporte**, v. 17, n. 1, p. 15-25, 2015.
- 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.
- BRANDL NETO, I.; SILVA, S. A. P. S.; MIRANDA, M. L. J. A Produção Do Conhecimento Referente À Temática Metodologia De Ensino Na Educação Física Escolar: Um Estudo Sobre Os Procedimentos Metodológicos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 695-714, jul./set., p. 695-714, 2013.
- 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. Disponível em: <<http://www.bugeyed.ca/seeds/wp-content/uploads/2013/06/Bunker-and-Thorpe-The-curriculum-model.pdf>>.
- 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.

COSSIO-BOLAÑOS, M. A.; PASCOAL, E. H. F.; PAES, R. R.; ARRUDA, M. Métodos De Ensino Nos Jogos Esportivos. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 15, jul/dez, p. 264-273, 2009.

DEMO, P. **Metodologia Científica Em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FAGUNDES, F. M.; RIBAS, J. F. M.; FRANCHI, S.; LANES, B. M.; OLIVEIRA, R. V. de. Organização Didática Dos Conteúdos Da Educação Física A Partir Dos Domínios De Ação Motriz. In: VIII Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 8, Uruguaiana, 2016. **Anais eletrônicos...** Uruguaiana: Universidade do Pampa, 2016. Disponível em: < <http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/19293>> Acesso em: 25 abr 2017.

FOTIA, 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.

GARGANTA, J. Para Uma Teoria Dos Jogos Desportivos Colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. v. 3, Ed. Porto: Universidade do Porto, 1998, p. 11-26.

GIACOMINI, D. S.; SOARES, V. O.; SANTOS, H. F.; MATIAS, C. J.; GRECO, P. J. O Conhecimento Tático Declarativo E Processual Em Jogadores De Futebol De Diferentes Escalões. **Motricidade**, vol. 7, n. 1, p. 43-53, 2011.

GIL, A. C. **Métodos E Técnicas De Pesquisa Social**. São Paulo, Editora Atlas S.A., 6ª edição, 2008.

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.

HERNÁNDEZ MORENO, J.; RODRÍGUEZ RIBAS, J. P. **La Praxiologia Motriz: fundamentos y aplicaciones**. Barcelona – Espanha: INDE Publicaciones, 1ª ed., 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.

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.

LACANALLO L. F.; SILVA S. S. C. de; OLIVEIRA D. E. de M. B de; GASPARIN J. L.; TERUYA T. K. 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: Editorial Paidotribo, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos E Novos Tempos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M. Introdução. In: MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M. (Org). **Jogo Tradicional e Cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 19 – 34.

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, 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.

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.

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

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3ª ed., 2012.

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.

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

SOUSA, C. B.; MOURA, D. L. Como Ensinar Em Educação Física? Uma Síntese De 10 Anos Da Produção Acadêmica Sobre Métodos De Ensino. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19, Vitória, 2015. **Anais eletrônicos...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7046/3969>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

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.

TEOLDO, I.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O Teaching Games For Understanding (TGfU) Como Modelo De Ensino Dos Jogos Desportivos Coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

THORPE, R. D.; BUNKER, D. J.; ALMOND, L. **A Change In The Focus Of Teaching Games**. In: PIÉRON, M.; GRAHAM, G. (Eds.), *Sport pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings*, Vol. 6 (pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics. 1984.

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.

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.