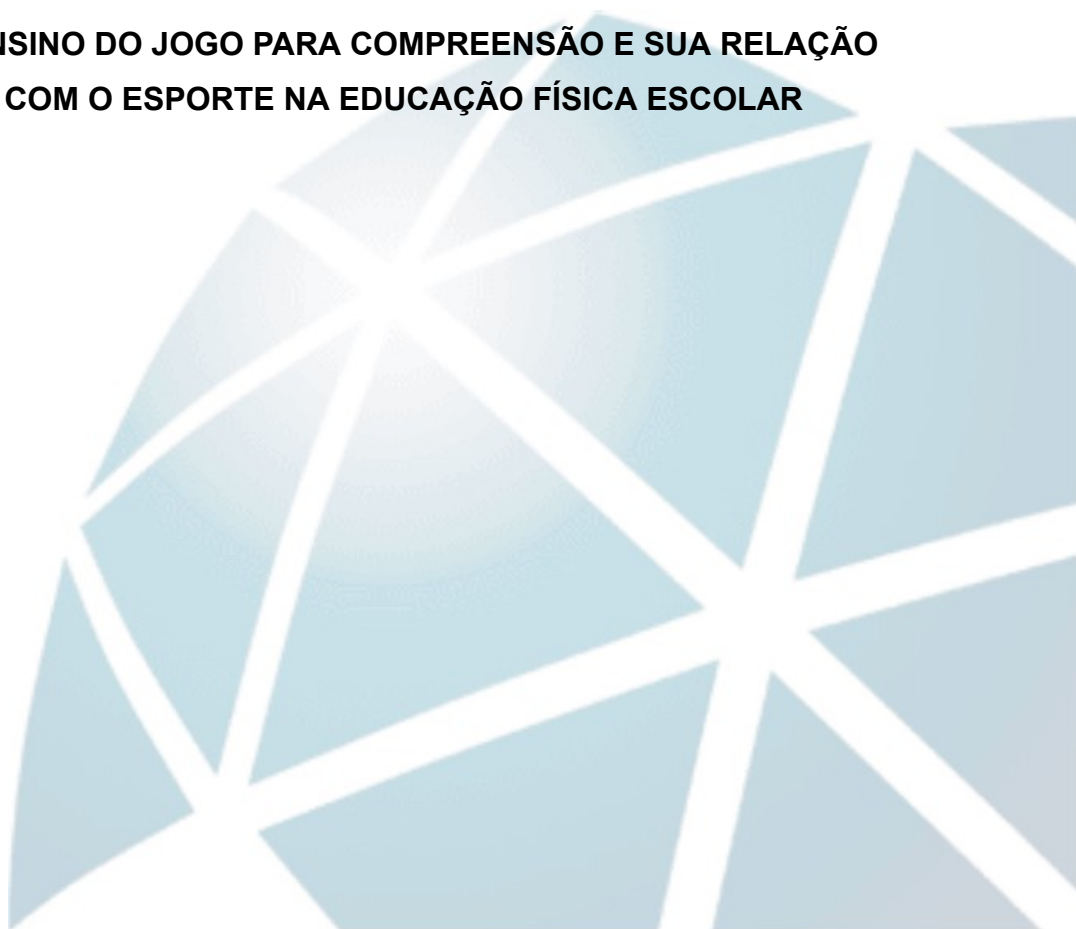




LAURA DA COSTA DUARTE

**O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA RELAÇÃO
COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**



Bauru
2023

LAURA DA COSTA DUARTE

**O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA RELAÇÃO
COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Orientadora: Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado a Faculdade de Ciências da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” - Câmpus de Bauru, como
um dos requisitos para obtenção do título
de Licenciada em Educação Física.

**Bauru
2023**

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu irmão gêmeo.

AGRADECIMENTO

A Deus pela oportunidade de me proporcionar uma formação.

A minha família por ter me incentivado e apoiado ao longo desses 4 anos de curso.

A minha orientadora por ter me auxiliado nesse momento tão importante e esperado.

Aos meus amigos do curso por me apoiarem.

Ao Basquete Feminino Unesp de Bauru, por me ajudar a dividir o peso das dificuldades, frustrações e desafios e por compartilhar momentos inesquecíveis e incríveis.

RESUMO

Objetivou-se com este trabalho analisar um processo de ensino e de aprendizagem com a metodologia do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) para o ensino dos esportes coletivos, especificamente Basquete e Futsal nas aulas de Educação Física escolar, desenvolvido por uma professora de Educação Física. Nessa ação analítica, estiveram presentes a identificação das relações da professora com o TGfU em suas aulas, bem como, o processo de aprendizagem dos alunos. O estudo se pautou pela abordagem qualitativa de pesquisa, circunscrita à orientação descritiva, envolvendo como participantes uma turma de 12 alunos do Ensino Fundamental anos finais de uma escola pública municipal de uma cidade do interior do estado de São Paulo e sua respectiva professora. Para a coleta dos dados foram realizadas: entrevista semiestruturada com a professora; aplicação de questionário aos alunos; produção de diário de campo por parte da pesquisadora. Os resultados mostraram que a professora usufruiu dos princípios e características da metodologia do TGfU no ensino dos esportes coletivos; enquanto os alunos se mostraram mais participativos nas aulas, desenvolveram uma consciência tática mais ampliada, demonstraram uma leitura de jogo mais apurada, ficaram mais atentos às resoluções dos problemas apresentados pelos jogos esportivos, manifestando uma conduta com características crítica, reflexiva e criativa perante as situações problemas apresentadas e as perguntas norteadoras. Vale ressaltar a necessidade de realização de mais estudos com tal metodologia na Educação Física escolar com esportes coletivos e individuais, a fim de apurar novas análises e enfoques que possam ampliar nossa compreensão sobre o tema.

Palavras-chave: Ensino, Metodologia, Compreensão, Alunos, Professores.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze a teaching and learning process using the Teaching Games for Understanding (TGfU) methodology to teach team sports, specifically basketball and futsal in school physical education classes, developed by a physical education teacher. This analytical action included identifying the teacher's relationship with TGfU in her classes, as well as the students' learning process. The study was based on a qualitative research approach, limited to a descriptive orientation, involving as participants a class of 12 elementary school students from the final years of a municipal public school in a city in the interior of the state of São Paulo and their respective teacher. Data collection included: a semi-structured interview with the teacher; a questionnaire for the students; and the production of a field diary by the researcher. The results showed that the teacher took advantage of the principles and characteristics of the TGfU methodology in teaching team sports; while the students were more participative in class, developed a broader tactical awareness, demonstrated a more accurate reading of the game, were more attentive to solving the problems presented by sports games, and showed a critical, reflective and creative attitude towards the problem situations presented and the guiding questions. It is worth highlighting the need for further studies using this methodology in school Physical Education with team and individual sports, in order to find new analyses and approaches that can broaden our understanding of the subject.

Keywords: Teaching, Methodology, Understanding, Students, Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1.....	11
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE.....	11
1.1. Fragmentos da história da Educação Física escolar no Brasil.....	11
CAPÍTULO 2.....	22
A METODOLOGIA DO TEACHING GAMES for UNDERSTANDING.....	22
CAPÍTULO 3.....	37
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	37
3.1 Descrição da pesquisa:.....	37
3.2 Abordagem de pesquisa.....	40
3.3 Participantes e as técnicas de coleta.....	42
3.3.1 Participantes.....	42
3.3.2 Técnicas de coleta.....	43
3.4 Análise de dados: Como foi realizada?.....	46
CAPÍTULO 4.....	48
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	48
4.1 Participação nas aulas.....	48
4.2 Entendimento do jogo.....	51
4.3 Processo de ensino.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62
APÊNDICES.....	67
APÊNDICE 1 - TCLE.....	67
APÊNDICE 2 - TALE.....	69
APÊNDICE 3 - TCLE.....	71
APÊNDICE 4 - Jogos elaborados.....	73

INTRODUÇÃO

Antes de entrar na universidade sempre fui apaixonada e amante dos esportes nas aulas de Educação Escolar e fora dela. Quando ingressei na faculdade em Educação Física, busquei por projetos para ensinar esportes e me encontrei em um deles, Projeto de Extensão: Ensinando e aprendendo Handebol.

Entrei neste projeto em 2021, porém, era período de pandemia e como não foi possível ministrar aulas presenciais e mesmo online, decidimos no projeto estudar uma metodologia que foge do método tradicional, no qual possuí como objetivo a concepção técnica, de forma fragmentada e isolada, sem considerar outros elementos. Ao longo deste ano buscamos na literatura vários estudos com o TGfU (*Teaching Games for Understanding*) e como resultado elaboramos um livro que se assenta no preceitos do TGfU e da Praxiologia Motriz.

O TGfU busca ensinar os esportes por uma perspectiva diferente, com os alunos no centro do processo de ensino, tornando-os agentes principais de seu próprio aprendizado. Dessa maneira, devido a essas características e outras, acabei me encantando pela metodologia, e com isso, juntamente com a minha orientadora, decidimos utilizá-la e inseri-la no contexto escolar no ensino dos esportes.

À vista disso, a literatura mostra que o ensino da Educação Física na escola estabelece interação com o esporte de um modo mais vigoroso a partir dos anos de 1950 (CUNHA, 2017). No âmbito da orientação pedagógica, o esporte se fortalece como atividade das aulas de Educação Física por conta do Movimento Desportivo Generalizado, criado, como sinaliza Cunha (2017), pelo professor francês Auguste Listello. Tal movimento surge na França na década de 1940 e vai mobilizar uma defesa dos jogos coletivos e dos esportes como meios de formação e educação para a vida social. Como elementos balizadores, trazia para o ensino, como descreve Betti (1991), conteúdo menos formalizado; estilo de ensino mais próximo da resolução de problemas; finalidade voltada para o jogo; valorização da interação social de cooperação; deslocamento da centralidade do controle externo por parte do professor para o envolvimento do aluno; maior flexibilidade das regras das modalidades esportivas; preocupação com a conduta de honestidade, por parte dos alunos, nos jogos.

O destaque ideológico com relação ao esporte vai ganhar potência máxima entre as décadas de 1960 e 1970, tomando parte do movimento nacionalista, que vai colocar a prática esportiva na escola para a seleção de alunos habilidosos, ganhando robustez com as turmas de treinamento que se voltaram para compor as equipes esportivas para disputas de campeonatos regionais, nacionais e internacionais (BRACHT, 1997). Tal cenário foi utilizado ideologicamente como uma das expressões do poder do ordenamento militar em prol de uma determinada ordem social que foi se configurando na ditadura brasileira.

A abertura democrática, conquistada com muita luta e iniciada na década de 1980 no Brasil, trouxe também novos ares para se pensar o ensino da Educação Física na escola, buscando desarticulá-la, como aponta Castellani Filho (1988), das associações ideológicas que a marcaram anteriormente. Inicialmente isso se deu pela denúncia de cunho político que manipulou o desenvolvimento da Educação Física na escola entre as décadas de 1960 e 1970 para, posteriormente, ir se constituindo em um esforço para analisar o esporte e suas contribuições formativas aos estudantes de modo a serem construídas proposições metodológicas para tal.

Dentre as metodologias para o ensino de esporte nas aulas de Educação Física que vão se apresentar no Brasil, entre 1980 e 1990, podemos assinalar: Metodologia Centrada na Série de Jogos (DIETRICH, 1984); Concepções de Aulas Abertas (HILDEBRANDT; LAGING, 1986); Metodologia Funcional Integrativa (BRACHT, 1997). O comum em todas elas foi a influência alemã e a centralidade no aluno, portanto, não mais nas normas e regras das organizações esportivas internacionais. Como salientou Dietrich (1984), a proposição metodológica se inspirava nas lógicas principais de cada jogo esportivo, não separando a técnica da tática.

Fortalecendo esse modo de propor o ensino do esporte, surgem, no cenário europeu e norte americano, outras proposições que vão ampliar estas possibilidades metodológicas em defesa de um ensino ativo no qual o aluno participasse do processo de análise e avaliação da tomada de decisão nos jogos esportivos (BUNKER; THORPE, 1982; BAYER, 1994; GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997).

O ensino dos jogos para a compreensão, em sua versão original *Teaching Games for Understanding* – TGfU (BUNKER; THORPE, 1982) é uma metodologia que se assenta nessas características, na medida em que sua lógica está no

desenvolvimento de ações no jogo a partir da inserção direta do aprendiz com o contexto específico das situações problema por ele apresentadas (FAGUNDES; GALATTI; RIBAS, 2021).

Assim, a prerrogativa desta pesquisa se pautou em analisar um processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos, especificamente Basquete e Futsal nas aulas de Educação Física. Nessa ação analítica, estiveram presentes a identificação das relações da professora com o TGfU em suas aulas, bem como, o processo de aprendizagem dos alunos.

Para tanto, este trabalho está dividido em capítulos para uma melhor compreensão do tema a ser analisado.

No capítulo 1, serão mostrados fragmentos da Educação Física Escolar com enfoque no Brasil, a partir da década de 1980, no qual houve mudanças na Educação Física escolar com a entrada do movimento renovador e, portanto, o objetivo da Educação Física na escola se modificou.

Já no capítulo 2, será abordado a metodologia do *Teaching Games For Understanding*, apresentando: o que é? Como surgiu? Quem criou? Por qual motivo? Quais são suas características? Princípios balizadores? Qual o papel do professor perante a essa metodologia?

A trajetória metodológica será tratada no capítulo 3, revelando como foi realizada essa pesquisa, que tipo de pesquisa foi utilizada, quem são os participantes, quais foram os critérios de inclusão e exclusão, como foi feita a coleta de dados, e como foram analisadas as coletas de dados.

As análises geradas a partir da articulação entre os dados coletados e as reflexões com a literatura serão os elementos em destaque no capítulo 4, nele serão reveladas as categorias dos temas que foram estabelecidas na triangulação de dados. Cada categoria foi analisada e discutida com base no que foi encontrado na literatura sobre o tema.

As considerações finais encerram essa produção com ponderações, salientando o processo compreensivo construído em torno do objetivo do estudo. Além disso, são apontadas algumas fragilidades da pesquisas e destacadas as demandas por novas pesquisas sobre o TGfU na Educação Física Escolar.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E ESPORTE

Neste capítulo será abordada a origem da Educação Física Escolar no Brasil e como ela era usufruída ao longo dos anos, passando por diversos significados e objetivos. Ainda será retratado como foi a inserção da Educação Física na escola, bem como o esporte e por fim, como foi a mudança de paradigma da Educação Física causada pelo movimento renovador.

1.1. Fragmentos da história da Educação Física escolar no Brasil

A Educação Física chegou ao Brasil em 1851 por meio da reforma de Couto Ferraz, legislação que passou a tornar obrigatória a prática de exercícios físicos nas escolas do município da Corte. A Educação Física no século XIX foi marcada pelo Movimento Ginástico Europeu e a ginástica de acordo com Soares (1996) ela compreendia exercícios militares; jogos; dança; esgrima; equitação; corridas; lançamento; natação; e marchas.

Os métodos ginásticos mais conhecidos e utilizados no Brasil foram o Francês, Alemão e o Sueco. Esses métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola, uma especificidade da Ginástica para a escola. Soares (1996, p.8) retrata que as aulas na escola eram norteadas pela biologia e fisiologia, em que se tinha todo planejamento/rotina a ser seguida, na primeira parte se trabalhava condicionamento aeróbico; na segunda parte, exercícios de força, flexibilidade e agilidade; e a última parte se destinava a prática esportiva e depois a volta à calma.

De acordo com Bracht (1999), a entrada da Educação Física na escola se deu fortemente pela influência dos militares e pela medicina. A instituição militar sistematizava uma série de exercícios para serem feitos pelos alunos para promover saúde, hábitos saudáveis e higiênicos, contudo, esse plano militar era de cunho nacionalista, buscando uma educação do corpo orientada por normas e valores de disciplina, obediência e submissão.

O corpo nos séculos XVIII e XIX é concebido por uma perspectiva biológica, bem como, uma base funcionalista, influenciada pela mecânica das máquinas da revolução industrial. Com tal conhecimento, se assentada a prerrogativa de melhorar a sua produtividade e a renda da burguesia. Bracht (1999) retrata que o estudo sobre as técnicas foi a mola propulsora para mobilizar os conhecimentos em relação à aproximação do corpo à máquina.

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo e a uma política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento científico funcionalista e positivista para referendar as intervenções sobre o corpo (BRACHT, 1999).

Bracht (2010) expõe que em meados da década de 1980, o ensino da Educação Física apresentava um caráter diferente dos outros componentes curriculares, sendo conceituada como atividade, especificamente atividade física. Enquanto as outras disciplinas tinham um caráter conceitual, a Educação Física tinha uma característica exclusivamente prática. Na escola, as aulas estabeleciam como objetivo melhorar a aptidão física dos alunos e moldar os seus comportamentos da maneira que houvesse melhora no condicionamento físico. Para esse intento, os conteúdos utilizados eram destacadamente a ginástica, mas também as lutas, os jogos e os esportes.

As disciplinas escolares sistematizavam os seus conhecimentos em materiais e livros didáticos. Os alunos também registravam no caderno o que aprendiam nas aulas e a forma de avaliação era escrita. Não obstante, como a Educação Física assumiu uma natureza prática, ela não tinha seus conhecimentos sistematizados e como seu conteúdo era fazer exercícios para melhor a sua aptidão física, a base de conhecimentos utilizados vinha das ciências naturais, especificamente da biologia e fisiologia.

Para Bracht (2010), a avaliação da Educação Física era também feita pela realização de exercícios propostos na aula, no entanto, a aptidão física era tanto conteúdo como sistema de avaliação, conforme o decreto Lei nº 69.450 de 1971: “O Art. 3º acrescenta, § 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (DECRETO Nº 69.450, 1971).

Após essa forte influência da aptidão física, a Educação Física começa a estabelecer aproximação com o esporte e este se materializa como o principal conteúdo desenvolvido nas aulas. Por causa disso, as décadas de 1960 e 1980 passaram a ser reconhecidas como período de esportivização da Educação Física. O Estado ditatorial, ao defender na escola a prática do esporte, tinha como intuito alienar os alunos da participação ativa e de questionamentos do cenário político nacional.

A reforma universitária de 1968, quando a Educação Física foi utilizada como um meio de se anular o movimento estudantil. A ideia era fazer com que o estudante, cansado por conta da prática esportiva, não tivesse disposição para entrar no debate e na ação política (BENVEGNÚ JÚNIOR, 2011). Além disso, o esporte foi inserido nas aulas de Educação Física para promover a iniciação esportiva dos alunos e selecionar os mais habilidosos para representar o país no cenário esportivo nacional e internacional.

Podemos depreender desse cenário, o quanto a Educação Física serviu como meio de manipulação, estratégia de contenção e controle, para que não ocorresse intervenção da população e dos próprios estudantes, em forma de protestos ou manifestações nas ruas. A influência militar deste período foi sendo marcada pela presença de um regime autoritário e ditatorial, no qual os alunos deveriam ser disciplinados por meio da prática do esporte.

Assim, Bracht (2010) retrata que o esporte ganhou grande destaque devido a função política e econômica que assumiu na época e diante do destaque no cenário nacional, a Educação Física passou a ser considerada uma prática importante e de relevo nas escolas. Desse modo, a Educação Física foi se tornando, praticamente, sinônimo de esporte, com as modalidades esportivas assumindo presença em todos os níveis de ensino nos quais a Educação Física era realizada. Dentre as diversas modalidades esportivas, as principais delas abordadas no ensino da Educação Física, podemos destacar: o futebol, o basquetebol, o voleibol e o handebol.

Além desses esportes, o atletismo e a natação também tiveram algum relevo, apesar da natação exigir um ambiente aquático para ser desenvolvida e este não estar presente na maioria das escolas brasileiras. Somado a isso, a ginástica passou a ter a função de “aquecimento” (BRACHT, 2010) nas aulas, sendo realizada antes de iniciar a prática das modalidades esportivas. Bracht (2010) acrescenta

complementando que a cada bimestre era ensinado uma modalidade esportiva diferente.

Betti (2020, p.119) em seu livro “Educação física e Sociedade: A Educação Física na escola Brasileira” enfatiza que durante período da esportivização o número de publicações de revistas e artigos sobre o esporte aumentaram e para tanto, buscou-se implementar o lúdico no esporte com objetivo de proporcionar uma atividade física prazerosa e menos maçante e desmotivante, retirando o pensamento de fazer exercício por obrigação.

Dessa maneira, Betti (2020) complementa enfatizando que o jogo se torna o elemento principal na Educação Física escolar porque proporciona mais prazer e alegria aos adolescentes, e assim os estudantes podem se conhecer, fortalecer o grupo, descobrir seus gostos, aptidões e posteriormente beneficiar a nação exercendo responsabilidade e trabalhar no coletivo para representá-la.

Betti (2020, p.132) acrescenta expondo como se dá organização da Educação Física na escola com o esporte como meio formador de cidadãos:

[...] a educação física estudantil tem início com a educação do movimento, na ênfase aos contatos com a natureza e em exercícios e jogos nos quais o ritmo, o esquema corporal, a organização tempo-espacial e a coordenação são essenciais. A iniciação desportiva começará depois da faixa etária dos dez anos – 5ª série do 1º grau – quando haverá a orientação para as atividades de massa ou para a competição de alto nível dentro do setor escolar.

Nesse período, houve grande valorização dos professores, pelo fato da Educação Física ter um reconhecimento político e social. Com isso, Oliveira (2004) retrata que a formação dos professores da área estava fundamentada no treinamento, preparação de técnicos, voltada à seleção dos alunos mais habilidosos e com melhor aptidão física para participar de competições, não obstante, esse cenário provocou a exclusão dos alunos menos aptos e habilidosos para a prática esportiva.

A partir dos anos 1980, os professores de Educação Física acabam sendo sensibilizados pelo momento político do país, a abertura democrática e o fim da ditadura, o que possibilitou que olhares críticos e pedagógicos fossem sendo despertados para a insatisfação do caráter sociopolítico conservador que a Educação Física vinha construindo entre os alunos. Nesse período, Bracht (2012) retrata que a Educação Física sofre uma crise de identidade e essa crise promoveu

a “desnaturalização” do seu objeto de estudo, dessa maneira, o corpo em “si” não é mais o foco principal do objeto de conhecimento da Educação Física, devido abordarem olhares para o corpo de forma fragmentada e sem considerar o contexto sociocultural que ele é intrinsecamente inserido. Sendo assim, nesse momento o corpo é visto na dimensão cultural, na construção ou produção de cultura em diversos períodos históricos da humanidade.

A partir desse acontecimento surgem problematizações no campo da Educação Física de modo a buscar subverter a lógica da contribuição esporte para a constituição de uma cultura alienante (capitalista). Com tais influências, as produções acadêmicas da área e os professores de Educação Física passaram a questionar os processos educativos voltando-se para um compromisso com a formação de cidadãos críticos, a transformação das condições sociais e a valorização do conhecimento científico para esse processo.

Kunz (2004) salienta algumas críticas presentes nesse período em torno da hegemonia e do modelo de esporte praticado. Uma das críticas se baseavam nas orientações marxistas, revelando que o esporte, do modo como era desenvolvido, contribui para a alienação das pessoas, mantendo a configuração da elite no topo de uma estrutura que seguia explorando a classe trabalhadora.

A teoria marxista ganhou significativo espaço nesse momento histórico na produção de conhecimentos no campo da Educação, o que trouxe reverberação para a Educação Física. Dessa forma, de acordo com Bracht (2012), nos anos 1980 era bastante comum encontrar estudos que se baseavam e se apropriavam em conceitos e fundamentos marxistas.

Benvegnú Junior (2011) revela que esse período possibilitou o surgimento dos movimentos “renovadores”, sendo assim, ele destaca dois movimentos: da “Psicomotricidade” e o “Humanista”. O movimento da “psicomotricidade” acabou ganhando espaço no campo da Educação Física como alternativa para os professores, já que havia um questionamento com muitas críticas em torno dos efeitos perversos e capitalista do ensino do esportes nos estudantes.

Os principais autores deste movimento foram: Ajuriaguerra, Wallon, Piaget, Le Boulch (1982), e Negrine (1986) e de acordo com estes autores Benvegnú Junior (2011) retrata que a psicomotricidade estava voltada para a mudança de hábitos, sentimentos e ideias da população através do exercício físico, trabalhando com a instrumentalização do “movimento humano” como meio de formação e difusão de

conhecimento. Contudo, nessa teoria faltava considerar a perspectiva histórica e social da Educação Física.

No movimento “humanista” o que importava não era o resultado ou o produto, mas o processo de ensino, priorizando a formação integral do indivíduo, fundamentando-se em princípios filosóficos e levando em consideração o ser humano, sua identidade, valores e seus interesses.

Com esse foco humanista, o movimento renovador estabeleceu um potente reconhecimento das Ciências Sociais e Humanas para o rompimento com o paradigma da aptidão física. Conforme Bracht (1999), a crítica apresentada não rompia somente com a visão biológica e funcionalista do corpo, mas também com a reprodução dos modelos sociais. Buscava-se por uma ação no ensino que discutisse a função social da escola e sua reprodução das classes sociais. Sendo assim, esse movimento buscou por mudanças no ensino e portanto, a década de 1980 foi marcada por uma corrente revolucionária contrária às perspectivas da aptidão física e esportivista.

Na década de 1990, a teoria de Marx mais ortodoxa perde sua força devido ao aparecimento de novas perspectivas teóricas, mas o número de intelectuais da época que se identificavam e propagam os ideias de Marx não diminuíram, porém, outras perspectivas que surgiram chamaram mais a atenção. Bracht (1999) e Kunz (2004), apresentam algumas propostas pedagógicas que foram criadas por autores que criticavam o modelo de ensino e de aprendizagem da Educação Física escolar.

Uma delas foi denominada de abordagem crítico-emancipatória e tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, as primeiras elaborações deste professor foram fortemente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire (KUNZ, 1991). Outra forte influência foram as teorias fenomenológicas, muitas delas assentadas em Merleau Ponty, tomadas de estudiosos holandeses como Gordjin, Tamboer, Trebels. A proposta de Kunz (1991) parte de uma concepção de movimento que ele denomina de dialógica. O movimentar-se humano é entendido como uma forma de comunicação com o mundo. Outro princípio importante é a noção de sujeito como aquele capaz de realizar críticas e de atuar de modo autônomo, perspectiva esta, influenciada pelos estudiosos da Escola de Frankfurt. A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, inaugurando essa nomenclatura para o ensino da Educação Física, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera

(BRACHT, 1999). As duas principais obras de destaques desse autor foram: Educação Física: Ensino & Mudanças (KUNZ, 1991) e Transformação didático-pedagógica do esporte (KUNZ, 2004).

Em 1991 surge outra proposta, com o título “Concepções Abertas no Ensino da Educação Física” (HILDEBRANDT; LAGING, 1991), que de acordo com Elenor Kunz (2004) buscou ser a versão brasileira do livro publicado pelos autores em língua Alemã. Nesse livro, os autores se destinaram a propor o esporte como conhecimento pedagógico a ser transmitido na educação física escolar.

Hildebrandt & Laging (1991) retrata que para ensinar os esportes aos alunos deve-se observar, pelo menos: as experiências anteriores dos alunos nas modalidades que se pretende ensinar; as influências e as expectativas do esporte normatizado e clubístico; as condições locais e materiais da escola para o ensino da modalidade e, ainda a própria organização do ensino e da escola. Na forma pratica o esporte passa por uma “análise de sentido” num trabalho conjunto entre professor e alunos (KUNZ, 2004).

Além desses dois livros, surgem mais um no mesmo ano: "Metodologia do Ensino da Educação Física" (SOARES e cols., 1992). Esse livro se dedicou às questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, buscando responder quais conhecimentos devem ser passados como conteúdo e como eles devem ser ministrados para os alunos. Somado a isso, no livro, os autores denominam a área de conhecimento da Educação Física, chamada de “cultura corporal”.

O livro foi desenvolvido por Dermeval Saviani e colaboradores, e auto intitulou-se crítico-superadora. Entende nessa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da EF em ciclos (1º - da organização da identidade dos dados da realidade; 2º - da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º - da ampliação da sistematização do conhecimento; 4º - do aprofundamento da sistematização do conhecimento), propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios (VALTER BRACHT, 1999).

Apesar do livro “Educação Física: Ensino & Mudanças” (KUNZ, 1991) e "Metodologia do Ensino da Educação Física" (SOARES e cols., 1992) irem contra a cultura predominante, Bracht (1999) faz críticas a ela, evidenciando que as formas

culturais dominantes de movimentar-se humano reproduzem o sistema capitalista, enfatizando o esporte de rendimento. Sobretudo, a linguagem corporal é utilizada como ferramenta da classe dominante e, portanto, esses dois autores citados, buscam o desenvolvimento de um olhar crítico dos alunos por meio das culturas de movimento humano, analisando criticamente qual é a proposta da ordem vigente. Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e agir de forma transformadora como cidadãos políticos (BRACHT, 1999).

Dessa maneira, Bracht (1999) ressalta que para desenvolver essas propostas é necessário compreender o movimentar-se humano, em sua totalidade, sendo compreendidos dentro de um contexto social, cultural e histórico.

Essas novas propostas que surgiram após a crise de identidade da Educação Física fizeram com que a escola não submete-seus alunos a uma atividade física para “fortificar os corpos” ou, então, de desenvolver as habilidades esportivas inculcando os seus presumíveis valores positivos; “[...] passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2010, p. 3).

Essa mudança de objeto/conteúdo da Educação Física tem por objetivo tornar os alunos críticos e autônomos diante da cultura corporal de movimento, expondo os alunos a refletirem sobre as práticas corporais numa perspectiva ampla e não somente o que a indústria cultural impõe. Bracht (2006) retrata sobre isso muito bem expondo que as temáticas da Educação Física escolar estão ligadas ao que a sociedade consome no âmbito do lazer e, portanto, pregam frases baseadas no que a mídia coloca “exercite-se, pois faz bem à saúde”, “faça exercícios para ‘perder’ a barriga”.

Portanto, é necessário que os professores estimulem os seus alunos a serem críticos e autônomos diante de tais afirmações, mostrando o que a ciência diz sobre as diferentes práticas corporais não só na perspectiva biológica, mas também das ciências humanas. Desse modo, é necessário levar em consideração a realidade que o aluno está inserido, problematizando questões sobre preconceito, racismo, daltonismo cultural, injustiças sociais, gênero, inclusão social, deficiência e sobre manifestações culturais que são consideradas marginalizadas pela sociedade, como por exemplo, o Skate.

Assim o conteúdo da Educação Física assume um duplo caráter: trata-se de um **saber fazer** e de um **saber sobre esse fazer**. Outro aspecto importante que deriva desse entendimento do objeto/conteúdo (Educação Física) é que o saber fazer e o saber sobre esse fazer devem ser tematizados de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados (BRACHT, 2006). O livro que inaugurou a sistematização o objeto/conhecimento da Educação Física com base na cultura corporal foi o Metodologia do ensino da Educação Física (SOARES e cols., 1992).

Sendo assim, percebe-se por meio de todas as diferentes perspectivas de ensino e aprendizagem da Educação Física, que ela sempre esteve vinculada com seu patrimônio histórico-cultural, dotados de significados. Sendo assim, Tarcísio Vago (1995) retrata que apenas podemos compreender o sentido da Educação Física atrelando o movimento humano à história, compreendendo o homem como produtor e reproduzidor de culturas, portanto, não faria sentido algum o movimento do corpo humano por si só, isso seria diminuí-lo, desumanizá-lo!

Possivelmente, em uma cenário hipotético em que a Educação Física escolar fosse abordada de maneira simplista/reducionista, sem sentido, objetivo e dotada de uma área de conhecimento, conseqüentemente a Educação Física seria excluída do currículo escolar, e seria utilizada apenas para manipulação dos estudantes e das massas, sem apresentar um posicionamento crítico, questionando sua realidade.

A Educação Física escolar sempre buscou ensinar algo independente dos períodos históricos da humanidade, pois em cada período a Educação Física propôs ensinar algo, mesmo com objetivos divergentes em cada fase histórica.

Dessa maneira, Tarcísio Vago (1995) expõe:

Reafirma-se, então, que no processo histórico de sempre ter o que ensinar, é fundamental perceber que esse ensino não ocorreu por acaso. Ou seja, o que se ensinou ou ensina em Educação Física na escola tinha, e tem, vinculação direta com os momentos históricos vividos em nosso País e no mundo. Articulação que não pode escapar à compreensão crítica dos professores de Educação Física quando elaboram e realizam sua prática pedagógica (VAGO, 1995, p. 21)

À vista disso, trazendo novamente para a cultura corporal de movimento abordada por (SOARES e cols., 1992), Vago (1995) retrata que o saber e a

omnilateralidade¹ do ser humano também se manifesta corporalmente, no qual ele se expressa por meio do corpo, seja por gestos, expressões ou movimentos.

Sendo assim, por meio da corporeidade humana, o homem pode “se maravilhar com uma infinidade de gestos, expressões, movimentos, carregados de significados que os seres humanos são capazes de realizar, inesgotavelmente” (VAGO, 1995, p. 21)

Tarcísio M. Vago (1995) aborda duas dimensões que a Educação pode usufruir para compreender o ser humano com um ser histórico: a dimensão singular e social. Na primeira, o professor (a) leva em consideração que cada aluno é diferente, e que cada gesto, expressão e movimentos o torna único, dessa forma, a Educação Física deve abordar diversas maneiras do aluno se conhecer, movimentar o corpo, experimentar diversas expressões e gestos e de ressignificar diversas práticas corporais de movimento.

Por isso, a Educação Física precisa apresentar alguns cuidados ao abordar a cultura corporal de movimento:

A Educação Física precisa ser cuidadosa para não pasteurizar essa riqueza que tem nas aulas, isto é, a riqueza de movimentos e expressões de um grupo de seres humanos (crianças, adolescentes, adultos ou idosos) onde cada um traz sua história de vida, sua história de movimentos, construída no dia a dia por impregnância nos lugares em que vive. História de movimentos que está registrada em seus corpos, e que neles se expressa. Certamente uma história marcada por alegrias e por dores (VAGO, 1995, p. 21).

Em relação a dimensão social, essa destina-se em compreender o homem em meio às relações sociais, mas ainda considerando sua singularidade. Por meio de sociedade e comunidades, o homem contribuiu para a criação de jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes e entre outras culturas produzidas corporalmente.

Desse modo, a Educação Física deve tentar abordar diferentes perspectivas das culturas corporais, com a finalidade de compreender essa construção histórica de jogos e brincadeiras, lutas, danças, esportes... como um todo, em seus aspectos filosóficos, fisiológicos, antropológicos, sociológicos, biomecânicos, psicológicos, dentre outros, sem fragmentar o conhecimento ou o patrimônio histórico-cultural da humanidade. Portanto:

¹ Que é relativo a todos os lados ou dimensões (ex.: formação omnilateral).

A contribuição da Educação Física, nesse caso, será exatamente a de colocar os alunos diante desse patrimônio da humanidade, que tem sido chamado por alguns autores de "cultura física" (Betti, 1991), "cultura de movimentos" (Bracht, 1968) ou "cultura corporal" (Metodologia..., 1992). Assim, na organização de seu ensino, a Educação Física deve ter como uma de suas preocupações garantir ao aluno o conhecimento e a prática das inúmeras manifestações desse patrimônio (VAGO, 1995, p. 21).

Durante muito tempo a Educação Física não era reconhecida na escola e não compreendia a sua devida importância na instituição, atuando apenas matéria extracurricular ou disciplina incorporada no currículo. Ela foi marcada pela manipulação do estado e reprodução da sociedade, sem denotar uma perspectiva crítica ao período histórico vivido e as produções corporais criadas ou praticadas na época. Por isso, devido a crise de identidade vivido pela Educação Física, o entendimento sobre sua inserção na escola foi modificado, e com isso, a crise impulsionou o surgimento de diversas abordagens pedagógicas e metodologias de ensino, retratando o corpo em sua dimensão cultural, em que produz cultura nos diferentes períodos históricos da humanidade

CAPÍTULO 2

A METODOLOGIA DO *TEACHING GAMES for UNDERSTANDING*

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) é um modelo metodológico de ensino baseado no jogo para a compreensão do esporte, configurado nas correntes cognitivistas. Esse modelo de ensino surgiu em 1982, na Inglaterra, criado por Bunker e Thorpe (1982) em que contestava o modelo de ensino atual, denominado comportamentalista ou tecnicista, em que o professor ensinava os esportes por meio da técnica, no qual o foco das investigações era o próprio professor/treinador.

Nesse modelo de ensino tradicional, os alunos eram estimulados a repetir isoladamente os fundamentos e as técnicas sem saberem o porquê estavam utilizando esse fundamento, portanto, o foco era apenas centralizado na técnica, no qual eram desconectados com as situações problemas que o jogo formal aborda.

A técnica é ensinada após a compreensão do jogo e a inserção de elementos táticos nas diversas situações problemas que o jogo formal apresenta. Dessa maneira o TGfU não nega o uso da técnica, desde que esses elementos tenham sido abordados anteriormente, pois nem sempre o domínio perfeito da técnica sucederá em sucesso. Do que adianta, os alunos dominarem as técnicas e utilizá-las no momento errado do jogo? Ou ainda nem saber aplicá-la nas situações do jogo?

Como por exemplo, o passe, ocorre com uma ação técnica, mas, com sentido, pois, existem companheiros para cooperar e adversários para se opor. Em um jogo coletivo sempre ocorrem tomadas de decisões, não são escolhas técnicas realizadas individualmente. Tais situações possuem maior proximidade com os esportes.

Portanto, esse modelo de ensino visa desenvolver “alunos pensantes” que saibam utilizar tais técnicas, analisando as possibilidades perante os problemas que ocorrem no jogo. A lógica proposta pelo TGfU é clara: desenvolver as ações de jogo a partir da sua inserção direta no contexto específico das situações problema do jogo (FAGUNDES; GALATTI; RIBAS, 2021).

O TGfU coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, tomada de decisão e compreensão de jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de

problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor [...] (COSTA e cols., 2010).

Para uma melhor compreensão segue abaixo um exemplo diferenciando o ensino por meio da técnica e posteriormente com o TGfU.

O ensino do passe, arremesso e outras técnicas, quando ocorrem com a concepção técnica consideram de forma isolada o movimento, por vezes realizando treinamentos com repetições individuais, no TGfU a técnica é presente como uma parte da totalidade, os elementos do jogo, como a presença de companheiros e adversários é constante, o que proporciona a realização de movimentos técnicos em situações com a presença da tomada de decisão.

A consciência tática ajuda os alunos a solucionarem os problemas táticos que aparecem no jogo refletindo e analisando as possibilidades de ações que podem ser concretizadas e conseqüentemente auxilia na evolução deles para compreensão do jogo formal.

Segundo Clemente (2014), a consciência tática, tomada de decisão e os elementos que aparecem nos jogos simplificados são abordados pelo professor relacionando sempre com a representação do jogo formal (jogo real com regras institucionalizadas da modalidade).

Para uma melhor compreensão dos termos utilizados, à tomada de decisão, refere-se à capacidade de percepção e às estratégias e habilidades utilizadas nos contextos específicos dos jogos condicionados (BUNKER; THORPE, 1986). Enquanto, jogos simplificados, segundo Bolonhini & Paes (2009) dizem respeito às mudanças das regras do jogo que “simplifiquem o jogo formal”, mas mantém a mesma dinâmica e estrutura.

De acordo com Kirk (2017), Bunker e Thorpe criaram o TGfU pelo motivo de estarem preocupados com a educação física escolar institucionalizada. A ideia da criação do TGfU era de desenvolver o esporte na escola, pois os alunos tinham dificuldade de inserir a técnica no jogo independente das situações problemas que o jogo contemplava. Isso acontecia pela forma de ensino que se dava no sistema escolar, pela repetição de movimentos isolados e dos problemas táticos que apareciam no jogo.

O modelo nunca foi concebido como um guia para os professores, abordando o que poderiam fazer para ajudar as crianças a aprender a jogar os jogos. Era antes uma forma de pensar sobre o ensino e a aprendizagem de jogos, um lembrete aos

professores de que os jogos eram exercícios de resolução tática de problemas, bem como um desempenho hábil, e que o mero domínio das técnicas por si só não podia garantir que os alunos seriam bons jogadores de jogos (KIRK, 2017).

No modelo tecnicista, a principal abordagem utilizada pelos professores era a “instrução direta”, em que o professor controlava inteiramente o processo de ensino e aprendizagem, reduzindo os alunos a serem apenas ouvintes e reprodutores.

Com isso, os modelos “comportamentalista” sofreram críticas pelos estudiosos da época, por dois motivos: (i) o comprometimento da importância da intencionalidade do ensino, manifestada na descontextualização dos comportamentos e na baixa inferência das variáveis, e (ii) a ausência de uma perspectiva teórica, o que compromete o significado e a coerência do direcionamento das questões sobre o ensino (METZLER, 2000).

A insatisfação com esse modelo de ensino levou Bunker e Thorpe (1982) a criticar essa metodologia de ensino, expondo (i) o reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; (ii) a incapacidade dos alunos em criticarem a prática do jogo; (iii) a rigidez das habilidades técnicas aprendidas; (iv) a baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; e (v) o conhecimento reduzido acerca do jogo, constituem razões suficientes para questionar a efetividade desse modelo de ensino (COSTA e cols., 2010).

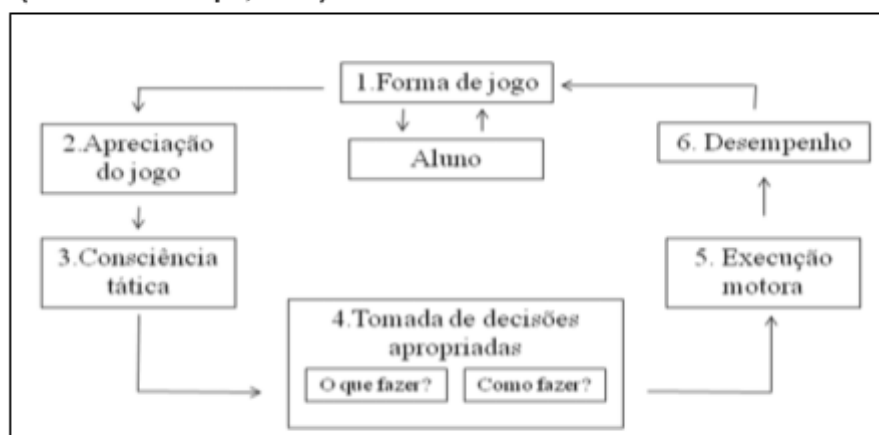
Devido a insatisfações e críticas por parte desses e outros autores, na década de 90, as correntes cognitivistas e construtivistas ganharam destaque e foram notadas, abordando uma nova forma de ensinar as modalidades esportivas. Nesse contexto, o TGfU tem recebido atenção de pesquisadores da área para ensino dos esportes coletivos, dessa maneira, a metodologia ganha espaço de maneira gradativa e

O TGfU aborda o ensino do esporte de uma maneira contextualizada, sendo assim, o jogo é ensinado por meio de jogos reduzidos para facilitar a compreensão do jogo, em que podem ter elementos do jogo modificados deixando-o mais complexo ou menos complexo, indo sempre em direção ao que os alunos demonstram para o professor(a).

No entanto, o espaço pode ser reduzido, o número de jogadores, equipamentos, tempo de jogo e as regras podem ser adaptadas perante o jogo formal, dependendo do objetivo a ser alcançado em aula.

Bunker e Thorpe (1982), em seu modelo de ensino (Figura 1) retrata que as aulas são estruturadas em 6 partes, ocorrendo de forma cíclica, em que primeiro, os alunos apreciam o jogo aprendendo as características dele, posteriormente a tomada de consciência tática (como resolver o problema?), em seguida a tomada de decisão (o que fazer? E como fazer?), depois a execução motora (habilidades necessárias) e, para completar o ciclo, os autores inserem o desempenho tático e técnico no jogo.

Figura 1: Modelo de ensino do jogo para compreensão - TGfU (Bunker & Thorpe, 1982)



Fonte: (COSTA, T.I. *et al*; REVISTA PALESTRA, 2010, p. 3)

No entanto, para sistematizar as aulas segundo o TGfU é necessário ter conhecimentos gerais e específicos sobre as modalidades. E para auxiliar os professores/treinadores no planejamento, seleção de conteúdos e até na intervenção pedagógica, Thorpe, Bunker e Almond (1984) propuseram quatro princípios pedagógicos: a Seleção do Tipo de Jogo, a Modificação por Representação, a Modificação por Exagero e a Adaptação da Complexidade Tática.

Na Seleção do Tipo de Jogo, Fagundes e Ribas (2020) expõem que os professores devem selecionar jogos que se assemelham com o jogo formal e suas características, abordando as diferenças e semelhanças entre as modalidades esportivas. Para isso, Thorpe, Bunker e Almond (1984) abordaram a necessidade da adoção de um sistema de classificação dessas modalidades, para comparar e verificar quais delas são semelhantes e diferentes. Sendo assim, os esportes são classificados de acordo com Barroso e Darido (2019) como: jogos de invasão/territoriais; de campo e taco; de muro/parede; de marca; de combate ou luta; estéticos/técnicos-combinatórios e de precisão.

Esportes de “marca”: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é um registro quantitativo de tempo, distância ou peso.

Esportes “estéticos”: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios.

Esportes de precisão: são aqueles nos quais o resultado da ação motora comparado é a eficiência e a eficácia de aproximar um objeto ou atingir um alvo.

Esportes de combate ou luta: são aqueles caracterizados como disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa.

Esportes de campo e taco: compreendem aqueles que têm como objetivo colocar a bola longe dos jogadores do campo a fim de percorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os adversários.

Esportes de rede/quadra dividida ou muro: são os que têm como objetivo colocar/arremessar/lançar um móvel em setores onde o(s) adversário(s) seja(m) incapaz(es) de alcançá-lo ou forçá-lo(s) para que cometa(m) um erro, servindo somente o tempo que o objeto está em movimento.

Esportes de invasão ou territoriais: constituem aqueles que têm como objetivo invadir o setor defendido pelo adversário procurando atingir a meta contrária para pontuar, protegendo simultaneamente a sua própria meta.

O sistema de classificação fornece valor e facilidade na prática, proporcionando aos alunos aprenderem elementos táticos e estratégicos sobre as modalidades que são semelhantes, como por exemplo, o basquete e o futsal, são esportes coletivos; de invasão; companheiros e adversários coabitam no mesmo espaço invadindo o campo de defesa do adversário; existe um alvo; interação direta entre companheiros e adversários. Os elementos técnicos e táticos poderão ser transferidos facilmente de um jogo para outro após terem aprendido sobre as características semelhantes entre as modalidades, mas é claro que cada esporte contém em sua essência as suas especificidades que as distingue das outras, mesmo que sejam semelhantes em alguns pontos.

No Modificação por Representação, os jogos que forem selecionados ou criados devem manter relação e semelhança com a modalidade esportiva, mantendo a dinâmica de funcionamento de determinado esporte. Certamente, esses jogos têm por objetivo e focam em um determinado problema tático semelhante ao que

acontece no jogo formal, desenvolvendo assim conteúdo táticos e estratégicas para uma melhor tomada de decisão.

Vale ressaltar que é de extrema importância que o professor mantenha a estrutura dos jogos formais em seus jogos simplificados, mantendo assim a integridade do jogo, portanto, a atividade simplificada deve apresentar uma relação mais próxima com a modalidade, pois cada modalidade tem suas particularidades que as caracteriza. Um exemplo, é o futebol, sendo um esporte de invasão, de cooperação e oposição entre as equipes, e isso faz uma característica inerente a modalidade que jamais pode deixar de ser contemplada nos jogos reduzidos e simplificados.

O Princípio Pedagógico de Modificação por Exagero, configura-se na modificação da lógica interna do jogo, para que o aluno seja exposto ao mesmo problema tático muito mais vezes nessa situação criada proporcionando maiores chances de aprendizado. Nesse princípio o professor deverá manter nos jogos os dois princípios anteriormente descritos e acima de tudo colocar em ênfase ações em exagero para os alunos perceberem o que aquela atividade está propondo.

O professor claramente deve ter conhecimentos específicos sobre a modalidade para que os alunos entendam aonde se quer chegar. E para confirmar o entendimento dos alunos, o professor pode guiá-los a uma resposta por meio de questionamentos.

Na Adaptação da Complexidade Tática, Thorpe, Bunker e Almond (1984) abordam que os professores devem inserir nos jogos reduzidos nível de assimilação tática de acordo com o nível de compreensão dos alunos, em direção do mais simples para o mais complexo, para que eles possam ser capazes de resolver essas situações problemas de forma satisfatória, fazendo com que não fiquem desmotivados. Um exemplo pode ser o número de alunos em uma atividade, em vez de colocar 5 x 5, comece com 2x2, 3x2 para que todos se sintam engajados na atividade e participem satisfatoriamente. O engajamento ocorre em situações do jogo em que a complexidade é reduzida ao realizar jogos com menor número de participantes, favorece melhores condições para reduzir exclusões ou ampliar inclusões na participação.

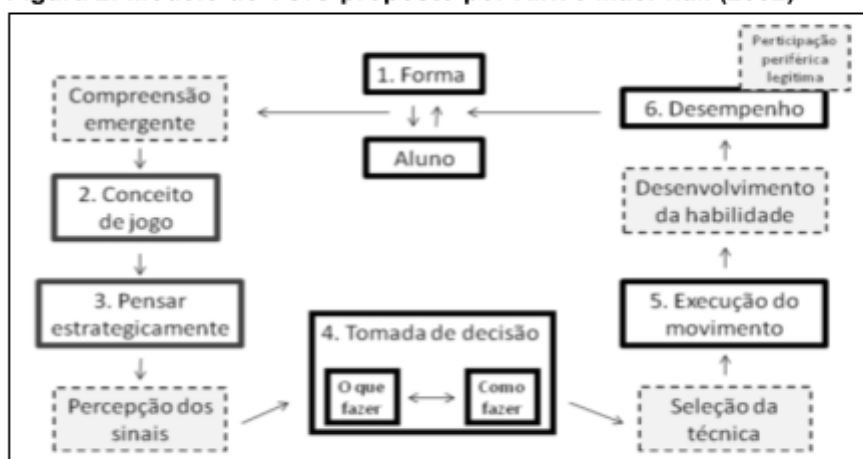
Fagundes, Galatti e Ribas (2021) revelam que esse modelo ajudou na criação e desenvolvimento de outros métodos de ensino, como o Game Sense e a

Pedagogia não Linear, bem como também na criação de documentos normativos para ensinar esportes em outros países

Após Bunker e Thorpe (1982) exporem esse modelo surgiram propostas para modificá-las baseadas nas teorias cognitivistas e construtivistas. As reformulações que repercutiram no meio acadêmico foram a proposta de Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002).

Kirk e MacPhail (2002), modificaram o nome de duas fases e relacionam com 5 interfases (Figura 2).

Figura 2: Modelo do TGfU proposto por Kirk e MacPhail (2002)



Fonte: Costa, T. I. et al., 2010, p.4

Desse modo, a interface “compreensão emergente” remete à função do professor/treinador de auxiliar os alunos abordarem uma relação e aproximação entre o jogo reduzido e o jogo formal. Os elementos “conceito do jogo” e “pensar estrategicamente” retratam a importância de compreender o que os jogos simplificados estão querendo demonstrar: qual conceito? Qual situação problema? Qual o objetivo do jogo? O que aprendo com ele?

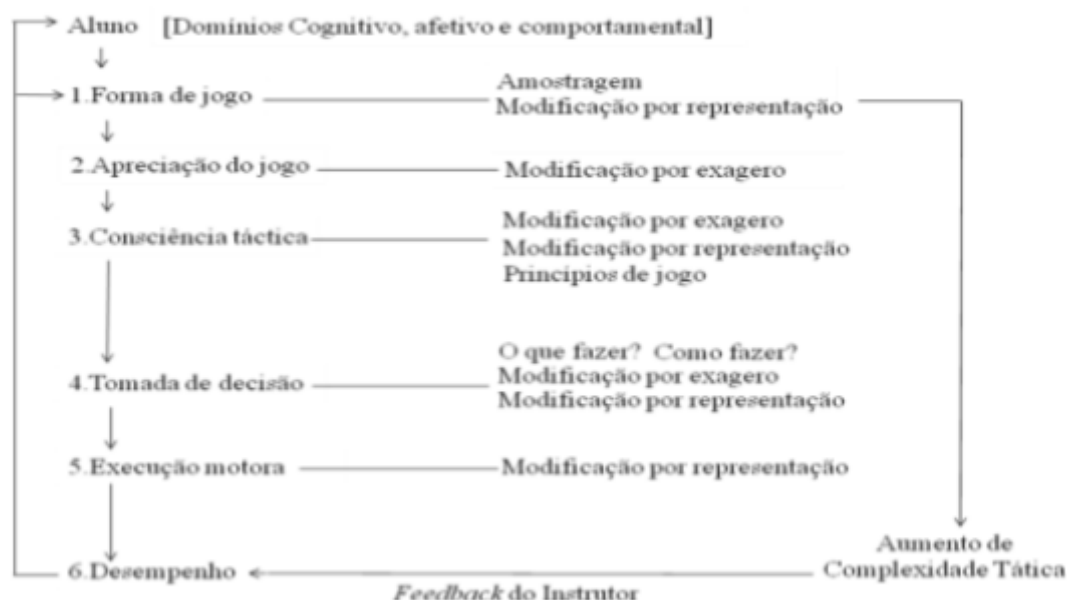
Na interface “percepção de sinais” os alunos necessitam de uma boa leitura de jogo para tomar a melhor decisão possível, para tanto, os professores/treinadores precisam auxiliá-los a identificar os sinais pertinentes, para um melhor entendimento do jogo e ação.

A “seleção da técnica” e “desenvolvimento da habilidade” se referem à interligação entre o uso da tática e da técnica, cujo aluno busca fazer uma leitura de jogo e tomar a melhor decisão, podendo utilizar da técnica e de suas habilidades.

Por fim, a última interface “participação periférica legítima” se relaciona com atribuição e significados dessas experiências para os alunos, em relação às realidades sociais, culturais e institucionais complexas, multifacetadas e heterogêneas.

A outra proposta de modificação abordada, como descrito anteriormente, foi a de Holt, Streat e Bengoechea (2002) como mostra a Figura 3, na qual revelam que os quatro princípios propostos por Thorpe, Bunker e Almond (1984) não estão inseridos no modelo e que para tanto seria de grande importância inserir, pois por meio desses princípios que os jogos são pensados e elaborados. Somado a isso, retratam que o domínio socioafetivo não foi considerado na proposta, sendo que este dá sustentabilidade à prática, influenciando nas experiências, motivações para participação nas aulas e na saúde física e psicológica.

Figura 3: Expansão do modelo do TGFU proposta por
Modelo de Curriculum **Princípios Pedagógicos**



Fonte: Costa, T. I. et al., 2010

Relacionando os princípios com as fases do modelo, na “Fase de jogo”, o professor/treinador deverá propor jogos com menor complexidade para introduzi-los

na modalidade, mantendo a semelhança com o jogo formal, mas propiciando reflexões sobre a prática. Na apreciação do jogo, presente o princípio “modificação por exagero”, os alunos serão inseridos em situações problemas cuja os elementos presentes nos jogos podem ser modificados. Na fase de consciência tática, estão presentes 3 princípios, “modificação por exagero, modificação por representação e princípios de jogo, para tanto nessa fase, os alunos irão aprender elementos táticos sobre ações táticas ofensivas e defensivas, propiciando uma leitura de jogo e vantagens sobre o adversário. Na fase da tomada de decisão, estão inseridos os princípios “modificação por exagero” e “modificação por representação”, desse modo, serão ministrados jogos com maior complexidade tática, exagerando na estruturação das escolhas das situações problemas abordadas nos jogos situacionais. E na última fase de execução motora, os autores Holt, Streat e Bengoechea (2002) abordaram o princípio “modificação por representação”, no qual dão relevo em como os alunos estão executando as habilidades de acordo com as situações táticas propostas.

O feedback presente faz toda diferença devido o professor/treinador retratar para seus alunos como está sendo todo seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem na modalidade.

À vista disso, além de Bunker, Thorpe e Almond (1984) proporem a utilização desses princípios (1982), eles ainda sugerem que os professores/treinadores façam o uso de perguntas norteadoras sobre as situações problemas impostas nos jogos : As perguntas norteadoras são questionamentos que levam o aluno a uma reflexão sobre suas decisões durante o jogo (BOLONHINI; PAES, 2009). Sobretudo, esses questionamentos fazem com que os alunos sejam estimulados a pensar antes de tomar qualquer decisão, analisando as possibilidades, decidindo qual é a melhor decisão a ser tomada, assim, os alunos vão compreender o porquê ele fez e como fez aquela ação.

O questionamento no TGfU faz parte de seu propósito de fazer o pensar estrategicamente melhorando a sua capacidade reflexiva e tomada de decisão a partir da compreensão do jogo. Portanto, questionar o aluno e deixar que tome a decisão, o instiga a participar da aula com prazer e motivação, deixando a aula mais proveitosa.

Em suma, a capacidade do professor planejar e implementar tarefas adequadas, bem como gerar o respectivo questionamento, conferem valor

pedagógico e didático ao processo de ensino, valorizando exponencialmente a pertinência do modelo TGfU para o ensino da Educação Física (CLEMENTE, 2014).

O questionamento leva consigo questões problemas a serem resolvidas pelos alunos, no entanto, cada questionamento conduz o aluno a uma reflexão e a solução determinadas tarefas impostas nos jogos.

Clemente (2014) exhibe quatro tipos de questionamento que podem ser utilizados dependendo da capacidade cognitiva dos indivíduos, de acordo com Siedentop e Tannehill (2000), sendo eles, recordatório; convergente; divergente e de valor.

O questionamento recordatório se refere à lembrança de uma resposta abordada anteriormente. Por exemplo, “[...] segundo o que abordamos anteriormente, qual o comportamento que deverás adotar quando estás a defender e o portador da bola é o teu adversário direto?” (CLEMENTE, 2014).

No questionamento convergente, o professor conduz o aluno a uma resposta levando a um objetivo definido. Por exemplo, “[...] porque te debes encontrar a defender entre a baliza e o teu adversário?” (CLEMENTE, 2014).

No questionamento divergente, o professor procura que o aluno diversifique a sua resposta utilizando a imaginação para solucionar o problema proposto, sem ter uma resposta devidamente pronta. Por exemplo, “[...] quando és o portador da bola e te encontras na transição defesa-ataque que comportamentos poderás adotar?” (CLEMENTE, 2014).

O último questionamento se destina sobre a opinião, atitude e escolha dos alunos sobre o acontecido. Por exemplo, “[...] como reagirias se os alunos na barreira não se encontrassem à distância regulamentar?” (CLEMENTE, 2014).

No fundo, através do questionamento procurar-se descentralizar o ensino baseado no professor, procurando convergi-lo para o ensino centrado no aluno, criando nele a capacidade de solucionar os seus próprios problemas (PEARSON; WEBB, 2008), procurando torná-lo conhecedor e reflexivo sobre cada ação tomada (CLEMENTE, 2014).

Webb e Pearson (2008) revelam que o questionamento deve ser aplicado em 4 áreas fundamentais relacionadas ao jogo: estratégia, técnica, regras e psicologia. Somado a essas quatro áreas, Webb e Pearson acrescenta um elemento fundamental que gira em torno dessas quatro áreas, a tática.

Desta forma, quando do questionamento sobre uma das 5 áreas descritas anteriormente (e.g., estratégia, tática, técnica, regras, psicológica), o professor deverá concretizar a seguinte estrutura lógica: i) O que?; ii) Onde?; iii) Quando?; iv) Por que?; v) Quem?; vi) Como?. Efetivamente, a título de exemplo pode-se sugerir uma sequência de questionamentos, da seguinte forma: O que ocorreu mal?; Onde o problema ocorreu?; Quando o problema ocorreu?; Porque ocorreu o problema?; Quem cometeu o erro?; Como solucionar o problema?. (CLEMENTE, 2014).

No seguimento da solução do problema o professor poderá ainda, segundo Mitchell, Oslin e Griffin (2006), orientar o aluno em três níveis de questionamento: i) tempo, por exemplo, questionando, “qual o melhor momento para resolver?”; ii) espaço, questionando “onde pode resolver?”; e iii) nível de risco, questionando “na seguinte situação deverias adotar um comportamento conservador ou procurar arriscar?” (CLEMENTE, 2014).

No entanto, certamente por meio das perguntas se tem um objetivo a ser alcançado e através das perguntas os alunos se tornam agentes de seus aprendizados refletindo sobre as suas tomadas de decisões. O professor deverá abordar os questionamentos de acordo com o nível cognitivo de sua turma, regulando o nível de complexidade para que evolua sobre o seu entendimento do jogo e sobre a sua prática dentro do jogo.

Fagundes, Galatti e Ribas (2021) apontam o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de acordo com o TGfU, sendo de mediar as atividades propostas de acordo com o objetivo da aula em relação ao esporte que está sendo ensinado.

O papel do professor na aplicação deste modelo reside fundamentalmente em: a) o professor estabelecer a forma de jogo; b) o professor observar o jogo ou a exercitação; c) o professor e os alunos investigarem o problema tático e as potenciais soluções; d) o professor observar o jogo e intervir para ensinar; e e) o professor intervir para melhorar as habilidades (CLEMENTE, 2014).

Clemente (2014), expõe que no estabelecimento da forma de jogo, o professor pode usufruir de três abordagens para ensinar o esporte por meio do TGfU. Primeiro se dá pelo jogo formal, segundo por jogos reduzidos e por fim, através dos jogos para resultados. Claramente, que ao utilizar os jogos simplificados e o jogo formal, é necessário que o professor auxilie os alunos a ligarem os jogos reduzidos com o formal, para que possam aplicar no jogo, por isso é extremamente

importante que esses jogos sejam o mais parecido possível com o jogo formal, contemplados seus elementos característicos para não descaracterizar a modalidade ou o jogo. Acima de tudo, o estilo de ensino e o questionamento feito pelo professor é tão importante como a representação do jogo.

Dessa forma, professor deverá observar e analisar as ações dos alunos durante as atividades propostas, para que ele possa identificar quais são os problemas táticos contemplados no jogo que os alunos apresentam dificuldades, para assim criar e propor jogos reduzidos que focam nesse problema tático em questão e consequentemente solucionem o problema posto no jogo. À medida que os alunos solucionem o problema, certamente é indicado que o professor insira atividades mais complexas, sempre indo em direção das menos complexas para as mais complexas, aumentando a dificuldade progressivamente.

Nos jogos reduzidos é natural a intervenção do professor, para que os alunos reflitam sobre o jogo em questão e sobre a sua atuação dentro dele. Não obstante, a intervenção não deve ocorrer por meio da correção de gestão técnico, mas sobre os problemas táticos propostos no jogo, abordando perguntas norteadoras que fazem o aluno refletir e posteriormente solucionar o problema em questão.

Os alunos por meio desse diálogo com o professor, desenvolvem leitura de jogo e suas possibilidades, analisando criticamente o contexto para abordar uma tomada de decisão que seja mais adequada naquele momento. “O professor deve propor atividades que promovam um processo de aprendizagem ativa, em que o aluno é levado a refletir sobre a sua prática, refletir sobre o jogo” (BOLONHINI; PAES, 2009).

No TGfU o professor atua constantemente como mediador, indagando os alunos, fazendo-os refletirem, se avaliarem e eles avaliarem a conduta do professor. Entretanto, a relação entre professor-alunos deve sempre ser pautada com perguntas norteadoras e a partir disso nota-se que os alunos não atuam como reprodutores de jogos reduzidos ou problemas-táticos, mas como críticos ao ambiente, na elaboração das atividades, avaliando a sua conduta, os colegas e o professor, como dito anteriormente.

Kirk, Brooker e Braiuka (2000) expõem alguns pressupostos teóricos que auxiliam os professores no uso do TGfU. O primeiro é o processo ativo, em que os alunos se apropriam dos elementos colocados nas aulas em meio aos problemas

táticos, depois os interpreta e produz conhecimentos colocando-os em prática no jogo formal.

O segundo pressuposto que citam é que o aluno não chega à aula como uma “página em branco”. Kirk, Brooker e Braiuka (2000) retratam que o professor deve levar em consideração a “bagagem” do aluno no esporte, pois é comum os alunos terem contato ou experiência anteriores às suas aulas, seja, por meio da televisão ou praticando a modalidade em outro espaço, sendo assim, deve-se considerar nas suas aulas às vivências anteriormente vividas pelos alunos.

Sendo assim, as atividades propostas pelo professor serão interpretadas pelo aluno perante a experiência que ele já teve com o esporte, sobretudo, deve-se levar em consideração a individualidade de cada um, pois cada aluno teve uma vivência, percepções e compreensões do jogo diferentes. “Desse modo, o conhecimento na aula se constrói a partir do encontro entre o que o professor propõe e os significados que o aluno já carregava” (BOLONHINI; PAES, 2009).

Como o modelo TGfU propõe o ensino por meio de situações problemas variados, o jogo envolve aspectos sociais, culturais, psicológicos, cognitivos e emocionais. Ao jogar, a criança aprende a lidar com os companheiros, com os adversários, com situações de adversidade que requerem inteligência e criatividade para serem solucionadas, aprende a importância das regras, a necessidade de conviver com as diferentes emoções que o jogo ocasiona (BOLONHINI; PAES, 2009).

As perguntas norteadoras fazem com que os alunos estabeleçam uma relação com os seus colegas e professores, à medida que os jogos são acompanhados de reflexões e análises sobre a prática. A verbalização nesses momentos é muito utilizada sendo uma das formas de construção de conhecimento e é de extrema importância que seja estabelecida essa conversa, para que os alunos pensem, autoavaliem, criem estratégias e soluções. “É no processo de ação–reflexão–diálogo–ação que se dá a construção de conhecimentos, percepções e habilidades sobre o jogo” (BOLONHINI; PAES, 2009).

Para tanto, com o TGfU O processo de ensino e aprendizagem se torna mais prático e de melhor entendimento para os estudantes, pois as categorias dos esporte propostas auxiliam o professor na transferência de modalidades esportivas devido ao curto período de tempo e de aulas destinado às aulas de Educação Física, evidenciando que existem esportes semelhantes e que podem ser inseridos em uma

categoria específica em que várias modalidades se adequam, mas vale lembrar que cada uma delas apresenta suas especificidades. Como por exemplo, o Handebol e o Basquete, são esportes de invasão; coletivos; apresenta interação direta entre companheiros e adversários; contempla alvos; e invasão de espaços no campo adversário.

Contanto, é interessante ao se ensinar um jogo ou uma prática, o professor se perguntar, se essa metodologia vai de encontro com os objetivos das aulas? Qual Educação Física estou proporcionando para meus alunos? Reprodução de movimentos sem consciência tática? Ou criticidade, reflexão e autonomia sobre a prática? Em que se busca pela consciência tática, melhores tomadas de decisões, melhor compreensão do esporte e relação entre tática e técnica. As mudanças das regras e adaptações provoca mudanças na participação dos alunos e no seu envolvimento, dessa forma, outro ponto a ser pensado e refletido é sobre a participação efetiva dos alunos? Nas aulas, todos participam, debatem, se posicionam? Todos jogam? Ou apenas algumas pessoas participam?

Por esses motivos, os professores devem repensar sobre as suas aulas, planejamento, métodos avaliativos e escolher um processo de ensino e aprendizagem que busque desenvolver as potencialidades dos alunos, qualidade e reflexões sobre o conhecimento ministrado e aprendido.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018), documento que baliza as orientações para as formulações curriculares acerca do ensino da Educação Física nas escolas brasileiras, estabelece suporte para os docentes com: Unidades temáticas, Objeto de conhecimento e habilidades a serem atingidas e desenvolvidas.

Nesse sentido, na unidade temática “Esportes”, o documento aborda conhecimentos relacionados aos esportes institucionalizados e os não formais, praticados no contexto do lazer, da educação e da saúde, sendo possível adaptações em relação às características do espaço, ao número de jogadores, ao material disponível, etc. Com isso, os esportes na BNCC se apropriam de um modelo de classificação baseado na lógica interna, em que classifica os esportes de maneiras semelhantes em sua operacionalização tendo como referência, os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

À vista disso, o TGfU é uma metodologia que pode ser usufruída e utilizá-la pelos professores em suas aulas, pelo modo de ensinar os esportes por meio da compreensão do jogo, manter relação com o jogo formal, propiciar carácter reflexivo e crítico, aumentar a participação dos alunos, melhorar a tomada de decisão e resolução de situações problemas, além de facilitar a transferência de aprendizagem de uma modalidade esportiva da mesma categoria.

Perante a essas reflexões, no próximo capítulo será apresentada a trajetória metodológica utilizada no trabalho.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, será explicado o caminho percorrido nessa pesquisa e que envolveu o desenvolvimento do TGfU no ensino dos esportes coletivos em uma escola por uma professora. Além disso, serão apresentados os participantes do estudo, as técnicas utilizadas para coletas de dados, a descrição da pesquisa, a forma como foi realizada a análise dos dados.

3.1 Descrição da pesquisa:

Antes de iniciar propriamente dita a pesquisa foi necessário ter um embasamento teórico sobre o tema da pesquisa a ser desenvolvido. Por causa disso, buscou-se artigos sobre a origem da Educação Física Escolar no Brasil, bem como sobre a arte do estudo a ser estudada, o Teaching Games For Understanding (TGfU). Para a pesquisa foram acessadas as seguintes bases de dados: Google Acadêmico e a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO). De acordo com Job (2018):

[...] Google Acadêmico é uma ferramenta de pesquisa que permite pesquisar em trabalhos acadêmicos, literatura escolar, jornais de universidades e artigos variados, nos diversos formatos nas mais diversas áreas do conhecimento. [...] Oferece a possibilidade de verificar a visibilidade e as citações aos artigos recentes em publicações acadêmicas [...].

[...] SciELO é uma biblioteca eletrônica produzida no Brasil, gratuita que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. [...] Apresenta textos completos e sites com periódicos de acesso livre. (p. 25-26)

Após a realização do que a literatura acadêmica denomina por “estudo da arte”, caracterizado pelo levantamento e leitura de artigos sobre o assunto, foi feita a seleção da escola para compor a pesquisa. Os critérios de inclusão da escolha foram: a) Escola estar localizada no interior de São Paulo; b) Escolas estaduais ou municipais; c) Etapa de ensino: Anos finais. Para tanto, a escola selecionada foi a EMEF Grilo Falante².

² Nome fictício atribuído à escola para zelar pelo anonimato dos participantes do estudo.

A escola fica localizada na periferia da cidade e nela havia uma quadra descoberta, de cimento e descuidada. A escola contava com dois professores de Educação Física, sendo respectivamente duas mulheres, uma que já estava aposentada, mas continua lecionando, e a outra que tinha se formado a pouco tempo, com pouco tempo de atuação no âmbito escolar. Diante disso, optamos por realizar o estudo com a professora novata por ela ser mais aberta a participar e desenvolver estudo com uma metodologia de ensino dos esportes menos comum nas escolas. Ela foi denominada de Antonella, garantindo e respeitando seu anonimato.

Para selecionar a turma de estudantes para compor o estudo, a pesquisadora conversou com a professora para saber qual turma era mais participativa nas aulas de Educação Física e aceitaria ser envolvida na investigação. Após a conversa, a professora sugeriu o 9º ano B. Em seguida, a pesquisadora foi consultar a turma, perguntando quem gostaria de participar da pesquisa voluntariamente. Dessa interação, 12 alunos, de ambos os gêneros (feminino e masculino), levantaram a mão dizendo que estavam dispostos a participar do trabalho. Dessa maneira, foi entregue para a professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para os estudantes (Apêndice 2), seguido do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seus responsáveis (Apêndice 3).

No decorrer do processo de ensino, primeiramente foi feita uma conversa com a professora com objetivo de saber se ela conhecia a metodologia a ser desenvolvida, e se sim, como ela utilizava o TGfU nos conteúdos que estavam previstos no currículo municipal da cidade investigada. Dessa maneira, como a professora nunca tinha ouvido falar da metodologia, enviei artigos e um livro com explicações dessa metodologia para as aulas de Educação Física sobre o conteúdo esportes e, como o conteúdo do 2º bimestre era esportes coletivos, enviei produções acadêmicas especialmente sobre este conteúdo.

Com isso, para estruturar as aulas, a pesquisadora e a professora pensaram e elaboraram atividades para compor os planos de aula sobre o TGfU. Ao todo foram planejadas seis aulas, com início de desenvolvimento no dia 09 de maio de 2023 e seu término no dia 20 de junho de 2023.

Quadro 2: Plano de Ensino proposto pela professora e graduanda

Nº DE AULAS	CONTEÚDO
Aula 1	- Apresentação da graduanda e da pesquisa. - Escolha dos alunos para compor a pesquisa. - Entrega do TALE e do TCLE.
Aula 2	- Apresentação do conteúdo: Futsal - Jogos reduzidos que priorizem a caracterização do Futsal: Ataque e manutenção da posse de bola.
Aula 3	- Conteúdo: Futsal. - Jogos reduzidos do Futsal: Atacar a meta, manutenção da posse de bola e criar espaços para finalizar.
Aula 4	- Aula Expositiva sobre os esportes coletivos. - Apresentação dos papéis e subpapéis dos jogadores. - Aplicação de questionário para os alunos.
Aula 5	- Apresentação do conteúdo: Basquete - Jogos reduzidos que priorizem a característica do basquete: Ataque, defesa, passe e recepção, velocidade, agilidade, mudança de direção e leitura de jogo. - Jogo Formal.
Aula 6	- Conteúdo: Basquete - Jogos reduzidos: Atacar a meta, manutenção da posse de bola e criar espaços para finalizar.
Aula 7	- Prova escrita.
Aula 8	- Aplicação da entrevista.

Fonte: Própria Autora

Após elaborar o plano de ensino, foram estruturados os planos de aulas com a seguinte estrutura: a) Eixo temático; b) Conteúdo; c) Objetivos da aula; d) Jogos reduzidos; e) Jogo Formal; e f) Roda de conversa.

O Quadro 3 mostra os jogos reduzidos (Apêndice 4) utilizados em cada aula, bem como os princípios balizadores utilizados na metodologia.

Quadro 3: Planos de aulas com cada jogos e princípios balizadores utilizados

Nº DE AULAS	PLANOS DE AULAS	PRINCÍPIOS BALIZADORES
Aula 1	JOGO 1: Palavra-chave JOGO 2: Jogos dos passes + alvo JOGO 3: 4x4	JOGO 1: Adaptação da Complexidade Tática JOGO 2: Adaptação da Complexidade Tática JOGO 3: Modificação por Representação; Seleção do Tipo de Jogo; e Modificação por Exagero;
Aula 2	JOGO 1: Jogo dos passes JOGO 2: Atacando o alvo JOGO 3: Campo incerto JOGO 4: Jogo Formal	JOGO 1: Modificação por exagero; JOGO 2: Modificação por Representação e Modificação por Exagero; JOGO 3: Modificação por Representação; Seleção do Tipo de Jogo; Complexidade tática; e Modificação por Exagero; JOGO 4: Modificação por Exagero;
Aula 3	JOGO 1: Pega-pegas JOGO 2: Oito no basquete JOGO 3: 3x3 com progressão	JOGO 1: Complexidade tática e Modificação por Exagero; JOGO 2: Modificação por Exagero; JOGO 3: Modificação por Representação;
Aula 4	JOGO 1: Pega-pegas na linha do basquete JOGO 2: Passe 10 JOGO 3: Passe 05 + cesta JOGO 4: Guerreiros	JOGO 1: Complexidade tática e Modificação por Exagero; JOGO 2: Complexidade tática e Modificação por Exagero; JOGO 3: Complexidade tática; Modificação por Representação; e Modificação por Exagero; JOGO 4: Complexidade tática; Modificação por Representação; e Modificação por Exagero;

Fonte: Própria Autora

No decorrer das aulas ou no planejamento, o diálogo sempre foi mantido entre a professora e a pesquisadora, para discutir sobre a aula ministrada, o processo de ensino e aprendizagem e sua perspectiva sobre a metodologia. Além disso, a cada aula foi feito um diário de campo sobre cada aula e por fim, foi aplicada a entrevista com os alunos e a professora.

3.2 Abordagem de pesquisa

Para esse trabalho foi utilizada a pesquisa qualitativa, no qual o pesquisador busca compreender o fenômeno observado, uma vez que não pode ser quantificado.

Dessa maneira, Godoy Arilda (1995) entende a pesquisa qualitativa como:

Um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY ARILDA, 1995, p. 21).

Com isso, Bogdan e Biklen (1982) discorrem em seu livro “A pesquisa Qualitativa em Educação” 5 características básicas da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
2. A pesquisa qualitativa é descritiva;
3. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
4. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
5. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa; (TRIVINOS, p. 128-130).

No campo das investigações qualitativas, este estudo teve como eixo pesquisa-ação que surge a partir de uma problemática observada e implica num trabalho cooperativo e em equipe, para analisar ou questionar sua própria prática educativa (IMBERNÓN, 2010).

Produzir conhecimentos que tenham alguma utilidade para a ação, a partir dos problemas colocados pela prática cotidiana ou, ainda, de um questionamento sobre a origem de certos dispositivos ou modos de pensamento próprios de certos estabelecimentos ou instituições (MOUCEAU, 2005, p. 474).

Com isso, essa pesquisa apresenta 4 objetivos para seu desenvolvimento:

- Conceder aos pesquisadores e os agentes alvo da pesquisa as condições de se tornarem capazes de buscar as soluções para seus problemas reais, realizando ações de transformação e de reflexão;
- Possibilitar a resolução de problemas de diferentes naturezas ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação em estudo;
- Ampliar o conhecimento científico acerca de questões relacionadas à lócus da pesquisa;
- Proporcionar as pessoas e grupos participantes da pesquisa a ampliação do nível de consciência quanto a situação problemática detectada (THIOLLENT, 1986, p. 8,16).

Para tanto, essa pesquisa foi escolhida devido possibilitar uma ação conjunta entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, a fim de propiciar um melhor processo de ensino e de aprendizagem.

3.3 Participantes e as técnicas de coleta

O estudo envolveu a participação de 12 estudantes de uma turma de 9º ano e uma professora de Educação Física, docente da turma de estudantes citada. A seguir detalhamos cada participante e as técnicas de coleta utilizadas.

3.3.1 Participantes

a) Alunos: 12 estudantes dos anos finais, da turma do 9º ano B aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária. Sobretudo, foi explicado como seria feita a pesquisa e a coleta de dados. O Quadro 1 mostra o nome fictício dos alunos e sua idade.

Quadro 1: Relação dos alunos que aceitaram participar do estudo.

NOME FICTÍCIO	IDADE
Miguel	14
Luísa	14
Pedro	14
Lis	14
Penélope	14
Yasmin	14
Helena	14
Bianca	14
Luana	14
Marta	14
Anderson	14
Joanina	14
Jeferson	14

Fonte: Própria Autora

b) Professora da turma: Participou do estudo uma professora de Educação Física de uma escola pública municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, a qual ministrava aulas para os alunos do 9º ano B. A professora no estudo foi nomeada de Antonella, a fim de preservar e respeitar a sua identidade profissional e pessoal.

Antonella, tinha, à época do estudo, 28 anos de idade, apresentava formação acadêmica em Licenciatura e em Bacharelado em Educação Física por uma universidade pública. Sua atuação profissional acontecia em duas escolas municipais pelo estado de São Paulo, como docente, e em uma academia como personal trainer. Em relação à docência, em uma escola ela atuava como docente nos anos finais, especificamente nos 8º e 9º anos, e em outra escola para os anos iniciais, 1º aos 5º anos.

3.3.2 Técnicas de coleta

Para a obtenção de dados foram utilizadas três técnicas de coleta:

a) Observação das aulas: A observação das aulas foram realizadas de maneira assistemática e, portanto, sem um roteiro ou estrutura. Sendo assim, Trivinos (1987, p. 153) enfatiza que:

"Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente [...]. A pesquisa qualitativa emprega usualmente a observação livre do desenvolvimento de determinada situação. Nela pelo menos devemos ter presente dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes. Um deles relacionado com a amostragem de tempo, e o outro, com as denominadas Anotações de Campo. Estas últimas são consideradas tão delicadas que merecem destaque maior, análise mais detida, para colocar em relevo suas características.

Durante a pesquisa, foram realizadas seis observações, cada observação correspondeu a duas aulas de 50 minutos cada uma com um intervalo de 20 minutos entre elas. As aulas de Educação Física do 9º eram às terças feiras na 3º e 4º aula.

As aulas foram registradas em um caderno da pesquisadora e, posteriormente, transcritas para o notebook no mesmo dia após a aula no arquivo pessoal da pesquisadora. Nas aulas, foram realizadas anotações sobre a quantidade de alunos presentes nas aulas e que participavam efetivamente delas,

como foi feito o planejamento e discussão sobre quais jogos ministrar, como foi a relação dos alunos com cada atividade, como a professora e a alunos se posicionavam nos jogos, quais eram as adaptações feitas ao longo das aulas.

b) Questionário para os alunos: Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo e que busca compreender as perspectivas dos alunos e suas tomadas de decisões durante o processo de ensino e aprendizagem dos esportes coletivos, optou-se pelo uso do questionário aberto, em que as perguntas abertas:

São aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Elas trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente (CHAER; GALDINO, DINIZ; R. R. P, RIBEIRO; E. A, 2011, p. 262).

Para a coleta de dados foi elaborado um questionário aberto com 4 questões sobre a temática a ser investigada. Gil (1999, p. 128) define questionário:

Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O questionário foi aplicado na 2ª aula de Educação Física, após a primeira aula de 50 minutos. A primeira aula, foi expositiva no qual foi ministrado pela professora conteúdos sobre os esportes coletivos, principalmente Handebol, Futsal, Futebol e Basquete e para avaliar o conteúdo ministrado e aulas apresentarem uma ligação e continuidade, a graduanda e a professora elaboraram um questionário aberto sobre o conteúdo.

Para tanto, as perguntas que compuseram o questionário foram:

1. Qual meta/alvo do futsal e do handebol?
2. Quais ações você poderia fazer na seguinte situação: Você está no ataque, mas sem a posse de bola, porém, marcado.
3. Quais funções um jogador de ataque pode exercer? E ao receber um passe no futsal ou no handebol, qual a primeira ação que você teria que fazer?

4. Quais ações um jogador da defesa pode fazer para recuperar a posse de bola?

As perguntas compostas no questionário buscaram elucidar a compreensão que os alunos apresentam sobre os jogos e as situações presentes neles, além das características presentes nos esportes.

c) Entrevista com os participantes: Optou-se pela entrevista semiestruturada para se ter mais elementos a serem analisados, além de apresentar profundidade e fidedignidade na resposta. Com isso, Laville e Dionne (1999, p. 188 a 189) afirma que:

A entrevista semi-estruturada oferece maior amplitude na coleta dos dados, bem como uma maior organização: esta não estando mais irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados. Por essa via, a flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores.

A entrevista também serviu como instrumento avaliativo de todo o processo de ensino e aprendizagem e da pesquisa. À vista disso, elaborou-se duas entrevistas, uma com os alunos e uma com a professora.

c3.1) Com os alunos:

1. Como você sabe quando está no ataque ou na defesa?
2. Ao ter a posse de bola, qual a primeira ação que precisa fazer?
3. O que fazer quando meu time está defendendo, mas estão todos aglomerados na pessoa que está com a bola?
4. Com as mudanças das regras do jogo, você se sentiu mais participativo nas aulas? E quanto as meninas, elas participaram mais? Por quê?

c3.2) Com a professora:

1. Como você ensinava os esportes antes dessa experiência em suas aulas? Por quê?
2. Na sua opinião, de acordo com as mudanças baseadas no TGfU, os alunos passaram a participar mais das aulas, principalmente as meninas, ou não?

3. Os princípios do TGfU te auxiliaram na elaboração dos jogos que você criou e realizou em suas aulas? Como? Dê exemplos.
4. As perguntas de reflexão tática presente no final das aulas, instigaram os alunos a pensarem estrategicamente e a tomarem melhores decisões ou não? Dê exemplos.
5. Você acha que essa experiência trará influências ou não para as próximas oportunidades de ensino de esportes coletivos conduzidas por você? Como?

3.4 Análise de dados: Como foi realizada?

A análise de dados foi realizada por meio da técnica de triangulação na coleta de dados, a qual se utilizou das entrevistas (professora e alunos), diário de campo (pesquisadora) e questionário (alunos) para responder o objetivo do estudo com mais profundidade e elementos a serem analisados. Trivinos (1985, p. 138) afirma que “A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”.

Com isso, foi elaborado o Quadro 4 com os dados obtidos durante a coleta. O Quadro 4 contemplava cinco colunas, a saber: I. Entrevistas realizadas com os alunos e a professora; II) Questionário realizado com os alunos; III) Diário de campo registrado durante as aulas; IV) Síntese das análises de dados e VI) Categorias.

Após intensa leitura das respostas às entrevistas, aos questionários e as anotações no diário de campo foram identificados elementos que se repetiam, sendo estes destacados por diferentes cores. Deste modo, cada categoria foi identificada com uma cor específica, facilitando a visualização de qual categoria cada resposta ou frase estava relacionada.

Quadro 4: Triangulação dos dados obtidos na coleta da pesquisa

ENTREVISTAS		QUESTIONÁRIO	DIÁRIO DE CAMPO	SÍNTESE	CATEGORIAS
ALUNOS	PROFESSORA	ALUNOS	09.05.2023		
1. Como você sabe quando está no ataque ou na defesa? Lis: Com a bola e também você está no campo adversário. Luana: Quando tiver com a bola e quando a outra pessoa estiver com a bola meio que atacando e aí eu vou ter que defender. Pedro: Quando meu time está com	1. Como você ensinava os esportes antes dessa experiência em suas aulas? Por que? R: Eu comecei na prefeitura ano passado, então do ano passado para cá, sempre trabalhei com minijogos, porque também como aprendi na faculdade da UNESP Bauru a gente ensina os esportes por meio de minijogos, então o que eu achei interessante nessa metodologia é a	1. Qual meta/alvo do futsal e do handebol? Lis: Fazer o gol no alvo adversário. Luana: Marcar um gol e fazer passes. Pedro: Marcar mais pontos que o adversário. Helena: Fazer passes e gol. Miguel: Marcar mais pontos do que seu oponente. Anderson: Fazer passe e gol. Luisa:	A primeira aula ministrada foi de minha responsabilidade, mas a Antonella me auxiliou durante as aulas e também na elaboração do plano de aula. E sobretudo, antes de iniciar o processo de ensino: aprendizagem, conversei e expliquei para Antonella sobre a metodologia e enviei alguns materiais sobre o IGFU e como usufruir da metodologia nas aulas. Para iniciar a aula sobre o conteúdo Futsal, primeiramente a professora Antonella fez a chamada em sala de aula e após a chamada a professora me deu liberdade para ministrar a aula. Sendo assim, expliquei na lousa as atividades que seriam realizadas e quais eram seus objetivos, após explicar fomos	Em relação ao entendimento do jogo, os alunos conseguiram desenvolver um caráter reflexivo e crítico perante aos jogos propostos nas aulas, analisando as possibilidades de ações que poderiam ser feitas e sobretudo, após os jogos e por meio das perguntas norteadoras os alunos conseguiram identificar os seus erros e	Entendimento do Jogo Participação nas aulas Processo de ensino

Fonte: Própria autora

Dessa maneira, cada categoria será analisada e discutida no próximo capítulo articulando com princípios, fundamentos e características da metodologia.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será apresentado as categorias de análises que foram identificadas na triangulação dos dados, a saber: a) Participação nas aulas; b) Entendimento do jogo; c) Processo de ensino.

4.1 Participação nas aulas

Esta categoria diz respeito à forma como se deu a participação dos alunos durante o processo de ensino e de aprendizagem, dessa maneira, durante as aulas, entrevistas e questionários busquei observar e identificar como a utilização da metodologia influenciava na participação dos alunos, principalmente das meninas, por relatarem na roda de conversa e na entrevista que a participação nas aulas se torna difícil pelo fato dos meninos terem a posse de bola.

Aula 2 - Bianca: Porque os meninos não passam a bola.

Entrevista - Luísa: Sim, me senti porque normalmente os meninos não passam muito a bola [...].

Pesquisadora: Mesmo assim, exagerando nos pontos, foi perceptível ver quantos os meninos não passavam a bola ou as meninas não se deslocavam para ser uma opção de passe

Com isso, em relação a pergunta: Com as mudanças das regras do jogo, você se sentiu mais participativo nas aulas? E quanto as meninas, elas participaram mais? Por quê? Quatro alunas responderam que:

Entrevista - Luísa: Sim, me senti porque normalmente os meninos não passam muito a bola e com as mudanças das regras participei mais.

Entrevista - Marta: Sim, os meninos quando é futebol eles jogam mais e aí as meninas algumas meninas não jogam, mas dependendo dos jogos, quando é basquete ou handebol elas jogam mais.

Entrevista - Helena: Sim, quando a bola passava por todo mundo ou apenas as meninas poderiam fazer gol, a gente participava mais.

Entrevista - Joanina: Sim, porque tipo dá pra você jogar mais com os meninos e quando as meninas apenas poderiam fazer o gol, ficou mais fácil de participar.

Entrevista - Yasmin: Sim, porque eles passavam mais pra gente e aí nós podíamos fazer o gol.

Como se pode notar, as meninas se sentiram mais participativas devido a mudança das regras do jogo para que todos pudessem participar dos jogos propostos. Oliveira, Costa e Silva (2021) reforçam o aumento da participação dos alunos nas aulas de Educação Física e para tanto, revelaram que os alunos se sentem mais participativos e motivados com o TGFU, por proporcionar: a forma divertida de se aprender, a oportunidade de participação na criação dos jogos e a existência de jogos nos quais todos conseguiram desempenho satisfatório.

Outro estudo feito com meninas nas aulas de Educação Física vai de encontro com os dados apresentados e revela que logo na primeira aula já pode-se observar que algumas meninas, aquelas que mais tarde identificaríamos como as mais participativas e questionadoras, conseguiam compreender determinados aspectos do jogo de futsal, dominar a bola e olhar antes de passar, por exemplo, bem como demonstrar atitudes de afirmação da sua capacidade, perante a falta de confiança dos meninos nas suas habilidades (MALVAR; JUNIOR, 2021). Porém, outras não conseguiram ter uma participação mais efetiva devido a barreira imposta pelo sexismo estrutural e pela violência simbólica.

Somado a isso, percebeu-se que todos os alunos se sentiram mais participativos e envolvidos nos jogos:

Pesquisadora: Nesse jogo, os alunos se concentraram bastante e todo mundo sem exceção participou, e conforme foi ficando fácil, coloquei mais de uma palavra-chave.

Pesquisadora: Nesse jogo, a reação dos meninos não foi a das melhores, mas todo mundo participou e dava para perceber que as meninas estavam gostando de jogar, porque elas eram importantes no jogo e a chave principal para a vitória.

Diário de campo (Aula 2) - Pedro: Ah, eu gostei dos jogos e foi muito divertido o jogo do par/ímpar. E no último jogo, como as meninas tinham mais “poder”, apenas tínhamos que passar a bola para elas fazer o gol e foi bom porque todo mundo participou.

Diário de campo (Aula 2) - Helena: Eu gostei muito, porque fiz gol e relei na bola!

Diário de campo (Aula 2) - Marta: Eu gostei porque consegui participar mais e fazer o gol.

Farias e Acco Junior (2021) reforçam esse comportamento (aumento da participação) retratando que as metodologias de ensino ativas instigam os alunos a participarem mais das aulas, porque o foco se dá no aluno, em ser construtor ativo de suas aprendizagens e não na performance e rendimento esportivo e ainda ressaltam que os professores devem propiciar aulas que estimulem os alunos a participarem dela, motivando-os, sobretudo, o envolvimento dos alunos em todos jogos, com a participação de todos suprime a “Fila de espera”.

Segundo a percepção da professora Antonella, os alunos participaram mais das aulas devido a caracterização da metodologia utilizada.

Antonella (Professora): Sinceramente eu percebi uma mudança sim com relação a isso porque traz aquela questão de não fazer somente por fazer mais entender o que está acontecendo durante o jogo, a gente procura trazer algumas informações fora somente a parte dos minijogos ou a parte formal, mas isso também trouxe a questão de refletir sobre como você deve agir durante o jogo, então eu percebi que teve mudança na participação sim.

Dentre as propostas do TGfU, os jogos reduzidos são incluídos, jogos que simulam a realidade de jogo, situações de jogo e que auxiliam nas resoluções de problemas. Para tanto, foi perceptível notar o aumento da participação de todos os alunos nas aulas, de ambos os sexos, devido a metodologia propiciar um novo caminho de se ensinar os esportes, neste caso, os esportes coletivos.

4.2 Entendimento do jogo

Essa categoria de ensino busca mostrar como os alunos entenderam os jogos propostos e qual foi percepção deles, da professora e da graduanda sobre suas ações táticas perante as situações problemas provocadas pelos jogos. Como todo o processo de ensino se deu apenas pelos esportes coletivos, especificamente, basquete e futsal, buscou-se nas entrevistas e questionários elaborar perguntas sobre esses esportes e situações problemas que apareciam nos jogos situacionais.

Os esportes ensinados são todos de invasão, pertencentes à mesma categoria, para tanto, facilitou a elaboração das perguntas. Pelas entrevistas e questionários os alunos conseguiram responder as perguntas táticas com êxito. Na pergunta: Como você sabe quando está no ataque ou na defesa? Os alunos responderam:

Entrevista - Pedro: Quando meu time está com a posse de bola e tá geralmente mais no campo adversário em posição de ataque. Agora quando a gente está sem a posse de bola e mais recuado a gente está na defesa.

Entrevista - Helena: No ataque, quando você está com a bola e na defesa quando a equipe adversária está com a bola e a gente tem que defender.

Entrevista - Anderson: Quando eu estou no ataque eu estou mais próximo do campo adversário e tenho mais posse de bola e drible mais. Quando estou na defesa estou mais próximo do goleiro.

Entrevista - Luísa: Se você está no ataque você está com a bola e se você está na defesa, você tem que defender a pessoa que está com a bola.

Entrevista - Marta: Quando meu time está com a bola é o ataque, quando o adversário está com a bola é defesa.

Em perguntas específicas sobre as situações problemas, percebeu-se que os alunos buscaram refletir sobre suas possibilidades de ações e qual delas seria melhor. Na pergunta: O que fazer quando meu time está defendendo, mas estão todos aglomerados na pessoa que está com a bola? Os alunos responderam:

Entrevista - Luana: Eles teriam que se espalhar para ter um campo de visão e consiga parar o time adversário.

Entrevista - Miguel: Pedir para todo mundo espalhar, porque pode ser que um possa receber a bola e ele esteja livre.

Entrevista - Joana: Conversar com meu time e tentar se comunicar para se espalharem.

Entrevista - Yasmin: Tem que abrir, se afastar.

Entrevista - Penélope: Se afastar, criar espaços.

Pelas respostas podemos observar como os alunos responderam a perguntas com a mesma lógica tática, de se espalhar para terem mais opções e espaços para jogar. Com isso, Farias e Acco Junior (2021) sinalizam que essa evolução na resolução de situações problemas concretizou-se devido o TGfU desenvolver alunos pensantes, criativos, ativo e reflexivo, possibilitando que o nível do jogo aumente, proporcionando maior movimentação, leitura de jogo, entendimento tático ofensivo e defensivo, provocando satisfação e aumento da motivação dos alunos.

Gil *et al.* (2019) complementa ressaltando que a tomada de decisão é um dos pilares básicos do desenvolvimento de um jogo, expondo que o ensino dos jogos por meio do questionamento é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento tático em meio às situações problemas que os jogos impõem. E ainda salienta que os jogos situacionais e os questionamentos feitos sobre eles os ajudam não apenas a desenvolver aspectos táticos e técnicos, mas também a tomarem a melhor decisão, tornando-os inteligentes cognitivamente, em alunos que pensam e refletem para jogar.

Essa consciência tática adquirida pelos alunos perante as situações problemas que aparecem no jogo, se dá pela caracterização e fundamentação da metodologia. A metodologia visa desenvolver “[...] alunos pensantes” que saibam utilizar tais técnicas, analisando as possibilidades perante os problemas que ocorrem no jogo. A lógica proposta pelo TGfU é clara: desenvolver as ações de jogo a partir da sua inserção direta no contexto específico das situações problema do jogo (FAGUNDES; GALATTI; RIBAS, 2021).

O TGfU permite aos professores modificar as regras e exagerarem nas situações, a fim de que os alunos percebam o que o jogo está exigindo, dessa forma, em um dos jogos em que as meninas tinham mais importância no jogo, ficou perceptível a elaboração de estratégias para que elas participassem do jogo, devido os meninos desenvolverem estratégias juntamente com as meninas a fim de alcançar objetivo do jogo, pois devido às mudanças das regras os meninos notaram a importância de envolver as meninas no jogo.

Pesquisadora: No jogo, os alunos conseguiram se movimentar melhor e os passes melhoraram e chegaram mais nos companheiros de equipe. E como estratégia das equipes umas meninas ficavam dentro da área e a outra fora, ou às vezes todas dentro da área para aumentar a chance de se fazer gol. No jogo teve vários pênaltis, e foi divertido ver os meninos e as meninas motivando uns aos outros para fazer o gol.

Além disso, os jogos mostraram que os alunos tiveram que cooperar e se comunicarem uns com os outros para atingir o objetivo do jogo.

Pesquisadora: Essa atividade foi interessante de observar porque os alunos tiveram que cooperar, se comunicar, e criar estratégias para pegar todo mundo. No final todas as correntes formaram um só para pegar os alunos que estavam faltando.

A professora da turma também relatou mudança na consciência tática dos alunos, evidenciando que os alunos se tornaram mais inteligentes nos jogos, refletindo, compreendendo os jogos e analisando as possibilidades.

Antonella (Professora): Eu percebi mudança na reflexão de como devo agir durante a partida, questão por exemplo assim, da aglomeração que fica no jogador que está com a posse de bola, eles entenderem cada função, a função de cada jogador, se é atacante, se é defensor e os subpapelés do jogo. Durante os debates e discussões que a gente tem durante as aulas, eles começaram a associar também a prática deles aqui na Educação Física com o que eles assistem ou fazem fora da escola, como por exemplo, um jogador de futebol ou de basquete pode se comportar durante o jogo.

Metzler (2021) afirma que o TGfU é eficaz no processo de ensino e aprendizagem dos esportes, e para tanto, enfatiza cinco pressupostos sobre o aprendizado: a) a maioria dos alunos acha a participação em jogos mais interessante, motivacional e autêntica do que treinos de desenvolvimento de habilidades que tem pouca aplicação no jogo; b) alunos podem desenvolver consciência tática e habilidades de tomada de decisão quando esses se tornam objetivo primário da instrução; c) a consciência tática é pré-requisito para habilidades de desempenho; d) consciência tática e tomada de decisão devem ser ensinadas por uma abordagem construtivista, usando uma progressão planejada de atividades de aprendizagem baseadas em problemas táticos; e) consciência tática e outros tipos de aprendizado do aluno serão transferidos de um esporte para outro, dentro da mesma categoria de classificação.

Para tal, diante dos recortes apresentados, os estudantes participantes da investigação sinalizaram diversos elementos do jogo, sendo possível identificar elementos relacionados com a tomada de decisão, estratégias para ocupação dos espaços, tais falas dos estudantes sinalizam para possibilidades de compreensão tática do jogo.

4.3 Processo de ensino

O processo de ensino mostra como foi percorrido o caminho da professora durante a utilização do TGfU como metodologia de ensino dos esportes coletivos, dessa maneira, será apresentado nessa categoria como a Antonella usufruiu da metodologia, na elaboração de jogos e planos de aulas, e do uso das perguntas norteadoras para instigar os alunos a refletirem e a buscarem uma solução para as situações problemas propostas. Vale ressaltar que durante todo o processo, a graduanda auxiliou a professora na elaboração das aulas, jogos e no uso das perguntas norteadoras.

Antes de iniciar esse processo de ensino, Antonella revelou que utilizava de minijogos para ensinar os esportes, devido ao seu processo de formação que teve durante a graduação.

Antonella (Professora): Eu comecei na prefeitura ano passado, então do ano passado para cá, sempre trabalhei com minijogos, porque também como aprendi na faculdade da UNESP Bauru a gente ensina os esportes por meio de minijogos [...]. Mas basicamente já trabalhava com a metodologia dos minijogos.

Pela fala da professora, percebe-se semelhanças entre o processo de ensino utilizado anteriormente e as características do TGfU. Essa aproximação acontece devido a professora usufruir de pequenos jogos para ensinar os esportes, porém, a estratégia para o ensino mencionada pela professora foi dos mini jogos, eles possuem algumas semelhanças com o TGfU, sobretudo, por não ser central o seu ensino na concepção técnica, não podemos dizer como era esse ensino.

Com isso, no início do processo devido ao curto período de tempo para aplicação da metodologia e por motivos pessoais da professora, foram ministradas duas aulas sob o comando da graduanda, sobretudo, Antonella auxílio no planejamento das aulas e logo foi notável, a pesquisadora e ela utilizando das perguntas norteadoras para instigar os alunos a refletirem sobre os jogos.

Pesquisadora: Após essa atividade fomos para a sala de aula e lá eu e a professora Antonella fizemos várias perguntas:

1. Pelos jogos vivenciados, quais são as características do futsal na opinião de vocês?
2. Como eu sei que estou no ataque?

3. A pessoa de um time que está atacando e está sem a posse de bola, pode fazer quais ações para receber um passe?
4. O que fazer quando tem um bolo de gente na bola?
5. A comunicação é importante no jogo?
6. Quais ações você poderia fazer para receber a bola?

Gil *et al.* (2019) retrata que os jogos situacionais e os questionamentos feitos sobre eles os ajudam não apenas em desenvolver aspectos táticos e técnicos, mas também auxiliam a tomarem a melhor decisão possível, tornando alunos que pensam para jogar e inteligentes cognitivamente.

O questionamento eficaz deve promover o pensamento reflexivo dos alunos na tomada de decisão. Nesse contexto, o professor serve como um guia que ajuda a resolver os problemas táticos do jogo com a ideia de reduzir gradativamente essa ajuda para que os alunos ganhem autonomia e responsabilidade (SINGLETON, 2009; LIGHT; FAWNS, 2003).

Cabe ao professor, durante as aulas, trazer questões que levem o aluno a verbalizar respostas que contribuam com esse processo de compreensão. É neste processo de jogo, reflexão e verbalização que se dá a construção da aprendizagem (BOLONHINI; PAES, 2009).

As próximas aulas foram elaboradas juntamente com a professora e sempre buscou-se criar jogos ou modificar de acordo com os preceitos da metodologia.

Pesquisadora: Para essa aula, dando continuação ao conteúdo basquete, eu e a professora Antonella, pensamos em dar mais ênfase em uma atividade que mostrasse as linhas do basquete, em que os alunos só poderiam utilizar as linhas. Sobretudo, essa aula dedicou-se em mostrar que no basquete existe interação entre companheiros e adversários, movimentação, estratégias, um alvo e quais recursos eu posso utilizar para que consiga atingir o alvo (cesta).

Pesquisadora: Dessa forma, pensamos em iniciar com atividades no qual os alunos manipulam a bola, mantendo a lógica interna do basquete.

Para tanto, escolhemos [...]:

Jogo 1: Pega-pegas com basquete

Jogo 2: Oito no basquete

Jogo 3: 3x3 em progressão

Os jogos elaborados ou adaptados, utilizou-se dos princípios pedagógicos do TGfU como mostra o quadro 3 na metodologia. Esses Princípios Pedagógicos consolidam-se como referências didáticas 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).

Durante as aulas, foi notado a intervenção da professora e da pesquisadora em aumentar a complexidade tática, adicionando mais elementos no jogo.

Pesquisadora: De acordo com a atividade e o nível de entendimento da atividade pelos alunos, aumentamos a quantidade de bolas progressivamente.

Pesquisadora: Como progressão modificamos a atividade para “pega-pega corrente com o basquete”, e o jogo já começava com 3 bolas, em que cada pegador tinha que formar sua corrente.

Pesquisadora: Antonella no início liberou apenas fazer cesta na área de 2 pontos fora do garrafão e depois autorizou arremessar de onde gostaria. Posteriormente, outra variação que foi feita pela Antonella foi colocar apenas uma bola e agora haveria disputa (1x1), podendo arremessar direto, driblar e utilizar outros recursos do basquete e para dificultar mais foi aumentando o número de pessoas 2x2, 3x3... até chegar no 5x5.

Sendo assim, as mudanças das regras também aconteceram para que todos pudessem ter a chance de ter a mesma participação e importância no jogo.

Pesquisadora: Sobre tudo, para que todos pudessem ter a chance de arremessar, tivemos a ideia de colocar que a pessoa que arremessou e fez cesta não poderia arremessar na próxima rodada.

Pesquisadora: A próxima atividade foi o jogo formal, contudo, a professora Antonella me deu liberdade para fazer algumas adaptações. No jogo formal, apenas as meninas poderiam fazer gol e entrar na área e se por algum motivo algum dos meninos entrassem na área, era pênalti e apenas as meninas cobravam.

É importante que exista uma progressão gradual na dificuldade dos jogos reduzidos, e que esses se aproximem cada vez mais à estrutura do jogo formal. Os jogos reduzidos podem ser planejados a partir de diferentes referenciais, podem se aproximar do jogo formal em relação à tática ou estratégia, ou em relação às técnicas e habilidades (BOLONHINI; PAES, 2009).

É claro que diante de toda dificuldade advinda do ambiente escolar (chão de cimento, quadra descoberta, sol...) e pela nossa escolha dos jogos, foi notável que alguns jogos não estavam de acordo com o nível de compreensão dos alunos, porém, esses planejamentos serviram de reflexão e aprendizado para elaboração dos próximos planos de aulas.

Antonella (Professora): Ao finalizar a atividade, os alunos foram beber água e logo em seguida explicamos o “Oito”, porém, os alunos não conseguiram entender muito bem [...]. Depois de um tempo, os alunos conseguiram fazer, mas percebemos que essa atividade não deu certo, pois não estava no nível de entendimento dos alunos

Diante todo o processo de ensino, a professora abordou a sua perspectiva diante de todo o percurso e revelou que o TGfU auxiliou na elaboração das aulas.

Antonella (Professora): Auxiliaram, o que eu acho interessante desta metodologia é a adaptação das regras, porque você consegue incluir todo mundo, até a questão da participação das meninas melhoras por conta disso, porque não fica as regras do jogo formal que normalmente os meninos tem um certo domínio sobre os esportes de uma forma geral, então essas regras são benéficas principalmente para a inclusão.

De fato, pela fala da professora, podemos perceber que o TGfU provoca mudanças nas regras do jogo e com isso, os alunos são integrados e incluídos em todas as atividades, para que todos possam participar das atividades. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal (BOLONHINI; PAES, 2009).

Malvar e Junior (2021) afirmam que a utilização dos jogos reduzidos e contextualizando o esporte estimula a participação de todos os alunos, de ambos os sexos, para que todos possam ter uma participação efetiva no jogo.

Antonella também ressaltou a importância de se utilizar desta metodologia nas futuras aulas com a unidade temática esportes.

Antonella (Professora): Eu considero como uma possibilidade no ensino dos esportes, principalmente pela questão de conseguir entender o que você está fazendo. Isso é interessante porque você não vai fazer por fazer e estimula os alunos a pensarem, então entender o que eles têm que fazer para receber a bola? Posicionamento? Se eu posso ficar aglomerado? A aglomeração ajuda? Ou atrapalha? Se eu posso ficar parado? Se eu tenho que me movimentar durante a partida? Então é uma coisa que eu vou tentar utilizar para melhorar a compreensão deles mesmo em relação aos esportes coletivos e não somente a prática pela prática.

No entanto, essa categoria revelou que a professora usufruiu da metodologia e buscou-se utilizar das perguntas norteadoras e dos jogos situacionais para formar alunos críticos, reflexivos e criativos durante o processo de ensino. Sobretudo, vale ressaltar que foram poucas aulas destinadas a essa metodologia, para tanto, este

estudo teria mais elementos a complementar e acrescentar na Educação Física escolar com um processo de ensino com duração maior, com maior número de aulas a serem analisadas e discutidas.

As categorias aqui apresentadas buscaram analisar e discutir elementos que apareceram na triangulação de dados e articular com o que a literatura trazia sobre o tema. Dessa forma, foi mostrado como os alunos se tornaram mais ativos e participativos nas aulas, desenvolvendo ações reflexivas, consciência tática, e uma aprendizagem sobre as características dos esportes. A professora manifestou como se utilizou da metodologia e quais elementos foram por ela destacados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) é uma metodologia de ensino que busca inserir o aluno no centro de seu próprio aprendizado, sendo o agente principal, juntamente com a mediação do professor. Essa metodologia instiga os alunos a refletirem sobre as ações táticas nos esportes, bem como fazerem uma leitura de jogo para tomarem a melhor decisão frente às situações problemas que aparecem, e para tanto, o ensino da técnica ocorre juntamente com a tática, mas primeiro o aluno reflete, pensa, faz leitura de jogo e posteriormente realiza a ação, podendo esta ser técnica.

O TGfU caminha em direção de uma Educação Física escolar crítica, proporcionando aos alunos autonomia, reflexão sobre suas ações e soluções para os problemas apresentados, com isso, os alunos desenvolvem um olhar crítico perante a realidade inserida. Sobretudo, por meio da metodologia pode-se inserir temas sobre, gênero, participação, inclusão dos alunos, esportes de rendimento, práticas corporais, etc.

Com isto, vale repensar na formação do estudante, e refletir sobre as diversas proposições teórico metodológicas e metodologias de ensino que existe e analisar qual delas vai de encontro com uma Educação Física revolucionária, a fim de não reproduzir ações e falas sem abordar criticidade e reflexão sobre o que está sendo imposto colocado.

Este estudo teve por objetivo analisar um processo de ensino e de aprendizagem com a metodologia do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) para o ensino dos esportes coletivos, especificamente Basquete e Futsal nas aulas de Educação Física escolar, desenvolvido por uma professora de Educação Física. Com isso, o estudo respondeu às questões que nortearam este trabalho, mostrando que a professora antes de iniciar esse processo, se apropriou da metodologia, elaborou planos de aulas e jogos juntamente com a responsável pelo estudo, durante as aulas modificou jogos, fez uso de perguntas reflexivas, e sempre buscou caminhar junto com os preceitos do TGfU. Por outro lado, foi visto como os alunos evoluíram desde o primeiro dia de aula e como a participação deles aumentaram perante o uso dessa metodologia, evidenciando pensamento crítico, reflexivo, problemas a serem resolvidos, quais as possíveis soluções e a busca de estratégias.

Ao todo foram 10 aulas ministradas, e sabemos que a escola apresenta uma rotina muito particular que envolve suas dificuldades e limitações, sendo assim, teve aulas que não foram ministradas por problemas pessoais da professora e da escola, pois a quadra é descoberta, de cimento e descuidada, portanto, percebemos que esses fatores influenciaram no processo de ensino e aprendizagem e que devem ser levados em consideração. Dessa forma, podemos notar que apenas com 10 aulas com duração de 50 minutos já houve diferença no processo de ensino e aprendizagem, devido os alunos desenvolverem consciência tática e leitura de jogo.

Para tanto, se faz necessário realização de estudos com uma prolongação maior no número de aulas, para que possa ter mais elementos a serem analisados e discutidos. Somado a isso, seria de suma importância realizar estudos com TGfU com outros esportes, visto que neste trabalho apenas foi ensinado: Futsal e Basquete. Esses estudos certamente contribuirão para a formação continuada dos professores e assim poderão usufruir de outras metodologias de ensino que não seja pelo método tradicional.

REFERÊNCIAS

- ALMOND, Len. Rethinking Teaching Games for Understanding. **Educación Física y el Deporte**, v. 17, n. 1, pp. 15-25, 2015.
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Compreensão e avaliação de um modelo de classificação do esporte na educação física escolar: visão de professores. **Conexões**, v. 17, p. e019011-e019011, 2019.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BENVEGNÚ JUNIOR, B. E. A. Educação Física Escolar no Brasil e seus Resquícios Históricos. **Revista de Educação do Ideau**. Jundiaí, São Paulo, 15 nov. 2010, p. 1-15.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. **Educação física e Sociedade: A educação Física na escola Brasileira**. [Digite o Local da Editora]: Editora Unijuí, 2020. *E-book*. ISBN 9786586074413. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786586074413/>. Acesso em: 17 out. 2023.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora. 1982.
- BOLONHINI S. Z., PAES R. R. A proposta pedagógica do Teaching Games for Understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. **Pensar a Prática**. 2009; 12(2),
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, ano XIX. N. 48, p. 69-89, agosto 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>
- BRACHT, V. Corporeidade, cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Epistemologia, saberes e práticas da educação física**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 97-105.
- BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2a. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter *et al* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010) Parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, p.11-37, abr./jun. 2012.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999. p. 1-4.
- BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>>. Acesso em: 03 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília (1971 nov. 3); Sec. 1:8826.

BUNKER, D.; THORPE, R. A. model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n.1, 1982.

CAPARROZ, Francisco E.; BRACHT, Valter O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21–37, 2023.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1989.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, 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 Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587–601, abr. 2014.

CLEMENTE, Felipe M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 315-335, Abr./Jun. 2012.

CUNHA, L. B. **A Educação Física Desportiva Generalizada no Brasil**: princípios e sistematizações de um método de ensino em circulação (1952-1980). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

DIETRICH, K. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

FAGUNDES, F. M., RIBAS, J. F. M., Galatti, L. R. O estado da arte da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo Teaching Games for Understanding. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, 2020; 28(3): 97-113.

FAGUNDES, F.; RIBAS, J. Princípios pedagógicos do modelo Teaching games for Understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para compreensão do esporte. **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer Labomídia**. Santa Maria, 2020, p. 3-6.

Fagundes, F. M., Ribas, J. F. M., Galatti, L. R. O estado da arte da produção científica em língua portuguesa sobre o modelo Teaching Games for Understanding . R. bras. Ci. e Mov 2020;28(3):97-113.

FARIAS, André Antonio de; ACCO , José Jr. **O ensino do futsal escolar e o desenvolvimento da cognição** : uma análise sobre os métodos de ensino. Ânima Educação. 2021. 20 p. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14561>. Acesso em: 22 abr. 2023

FOTIA, J. Voleibol, Lógica Interna e Iniciación. **Acción Motriz**, Las Palmas Del Gran Canaria. v. 10, p. 76 – 83, 2013. Disponível em: . Acesso em: 12 set. 2023.

GIL, Vicente María Gaspar et al. O questionamento como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da tomada de decisão de estudantes em educação física. **Movimento**, v. 25, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. Lecturas, Educación Física y Deportes, año 10, n. 71, 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, p. 20-29, 1995.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

GRIFFIN, L.; MITCHELL; OSLIN, J. **Teaching sport concepts and skills: A Tactical Game Approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

Holt, N., Streat, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, 21, 162-176.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOUCEAU, Gilles. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 467-482, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/KvBdyhddzf6gkjWTZ5dTP6p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 21 de nov. 2023.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da Educação Física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 18-34, julho/2018.

KIRK, D. **Teaching Games in Physical Education**: Towards a pedagogical model. Disponível

em: <https://www.researchgate.net/publication/324099709_Teaching_Games_in_Physical_Education_Towards_a_pedagogical_model>. Acesso em: 16 mar. 2023.

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, 21, 177-192

KIRK, D.; BROOKER R.; BRAIUKA, S. Teaching Games for Understanding: A Situated Perspective on Student Learning. In: **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New Orleans, LA, p 12, 2000.

Kunz E. **Educação Física**: Ensino & Mudanças. Ijuí: Unijuí; 1991.

KUNZ, Eleonor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6ªed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. 339 p.

LIMA, Rubens Rodrigues. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

MALVAR, Antonio Jorge Martins; DE SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. “E a gente teve que aprender a conviver”: meninas e futsal escolar. **Motricidades**, v. 5, n. 1, p. 106-122, 2021.

METZLER, M. W. **Instructional models for Physical Education**. Third edition. Scottsdale: Holcomb Hathaway, 2011

OLIVEIRA E SILVA, M. R.; COSTA, G. D. C. T. O ensino do esporte na educação física escolar: um ensaio sobre as potencialidades do TGFU. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.66388. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/66388>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOARES, Carmem L. e cols. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 6-12, 1996.

TEOLDO, Israel; GRECO, Pablo J.; MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio ; GARGANTA, Júlio. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1986.

THORPE, R.; BUNKER, D. J.; ALMOND, L. A change in the focus of teaching games. In: M. Pieron; G. Graham (Eds.), **Sport Pedagogy**: Olympic Scientific Congress proceedings. Champaign, IL: Human Kinectics, p. 163-169, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto NS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. **São Paulo: Atlas**, p. 116-175, 1987.

VAGO, Tarcísio M. Educação física escolar: temos o que ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, p. 20-24, 1995.

WEBB, P.; PEARSON, P. An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). In: **1st Asia Pacific Sport in Education Conference**, Adelaide, 2008.

WEBB, Paul I.; PEARSON, Philip J.; FORREST, G. **Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education**, 2006. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/74>. Acesso em: 23 maio. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU Faculdade de Ciências

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, 04 de abril de 2023

Olá, estamos convidando você para participar da pesquisa intitulada O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. O objetivo deste estudo é analisar um processo de ensino, no acompanhamento de uma professora de Educação Física, buscando identificar as relações com o ensino do esporte para a compreensão em suas aulas. Essa metodologia de ensino originariamente é denominada por Teaching Games for Understanding (TGfU).

Tal estudo será realizado pela graduanda do curso de licenciatura em Educação Física Laura da Costa Duarte sob orientação da professora Lílian Aparecida Ferreira, ambas do curso de Educação Física da UNESP/Bauru.

As coletas de dados serão realizadas por meio de observação e entrevista. A observação das aulas se efetivará ao longo de um bimestre letivo, será registrada em diário de campo pela pesquisadora e irá se pautar por um roteiro que envolverá: Data, número de alunos total da turma, número de alunos participantes da aula, dinâmica da aula (início, meio e fim), atividades desenvolvidas, participação dos estudantes interação entre eles, interações da professora com os estudantes (informações, auxílios, incentivo). A entrevista será de caráter semiestruturada, ou seja, caracterizada por perguntas abertas que oportunizam uma ampliação da interação da entrevistadora com a entrevistada, orientada pelos temas: a) O ensino do esporte nas aulas de Educação Física; b) Estudo e aplicação da metodologia - Teaching Games for Understanding (TGfU); c) Possibilidades e desafios desse processo.

No primeiro encontro entre você e a pesquisadora, será realizada a leitura deste termo e sua manifestação, de aceite ou não, será feita por escrito. Uma cópia

física do documento assinado ficará contigo.

Os riscos da pesquisa estão vinculados à eventuais desconfortos ao ter suas aulas observadas, bem como, para responder as questões da entrevista. Em caso destas ocorrências, a pesquisadora irá lhe oferecer todo o suporte necessário. Enquanto benefícios, a sua participação poderá nos dar condições de acessar como os professores de Educação Física usufruem da metodologia para ensinar os esportes e quais têm sido os desdobramentos desta percepção para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física.

Não precisa participar do trabalho se não quiser, é um direito seu. Também não terá nenhum problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação. Caso seja esse o caso, poderá informar pessoalmente à pesquisadora ou por meio de mensagem aos e-mails laura.c.duarte@unesp.br ou lilian.ferreira@unesp.br, bem como aos telefones (16) 99749-9120 ou (14) 99701-3739 para a retirada do consentimento. Nesta situação, enviaremos para seu contato a sua resposta de retirada do consentimento do estudo.

Caso você não entenda algo sobre a observação ou a entrevista, não goste de qualquer situação que identificar ou tenha alguma outra dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar tanto a graduanda Laura quanto à professora Lilian pelos telefones acima indicados.

Você não receberá nenhum tipo de auxílio financeiro para participar da pesquisa, tendo como gasto, se conceder a entrevista de modo virtual, o uso de sua rede de internet. Em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa, será garantida a sua indenização.

Eu, _____, portadora do RG n. °
_____ e CPF _____, aceito participar desta pesquisa.

Assinatura do/da participante

APÊNDICE 2 - TALE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Licenciatura em Educação Física

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Bauru, 04 de abril de 2023

Você está sendo convidado/a a participar do trabalho intitulado O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Conforme autorização prévia dos seus pais ou responsáveis, segue o esclarecimento sobre o que faremos.

O objetivo do trabalho é analisar um processo de ensino e esporte na Educação Física escolar por intermédio do Teaching Games for Understanding (TGfU). O TGfU é uma metodologia de ensino utilizada para ensinar esportes por meio de jogos reduzidos.

É optativo a sua participação neste trabalho, caso não se sinta confortável, é um direito seu. Também não terá problema se quiser desistir depois de ter iniciado sua participação.

As aulas de Educação Física serão ministradas pela pesquisadora, porém, em duas aulas teremos o momento da entrevista, que acontecerá de maneira descontraída, como um bate papo.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode procurar a pesquisadora Laura Duarte, pessoalmente ou pelo telefone (16) 99749-9120, a mesma está sob orientação da Profa. Dra. Lillian Aparecida Ferreira.

Sua identificação não será divulgada e nem repassaremos suas informações a qualquer outra pessoa.

Eu _____ aceito
participar do trabalho O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA
RELAÇÃO COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Assinatura do(a) Aluno(a)

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3 - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU

Faculdade de Ciências

Licenciatura em Educação Física

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Bauru, 04 de abril de 2023

A pesquisa intitulada O ENSINO DO JOGO PARA COMPREENSÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, tem como objetivo analisar um processo de ensino e esporte na Educação Física escolar por intermédio do Teaching Games for Understanding (TGfU). O TGfU é uma metodologia de ensino utilizada para ensinar esportes por meio de jogos reduzidos.

O estudo será desenvolvido no decorrer das aulas de Educação Física pela aluna de graduação da UNESP do Curso de Educação Física, Laura Duarte. Para isso, o recurso utilizado será o de regência de aulas e aplicação de entrevistas semi estruturadas com o aluno/a selecionado/a. Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos participantes será mantida em sigilo.

Os alunos irão participar de uma entrevista semiestruturada contendo perguntas sobre conteúdos/conhecimentos sobre a Unidade Temática “Esportes” na Educação Física escolar. As respostas serão gravadas e transcritas para uma melhor análise para a realização da pesquisa.

Os participantes poderão isentar-se da pesquisa a qualquer momento se assim desejarem, sem que isso os cause qualquer prejuízo.

Desse modo, tendo total conhecimento do exposto neste termo eu (nome completo), _____, RG _____ CPF _____ Telefone para contato: _____, autorizo meu(minha) filho(a) _____ à participar da referida investigação de autoria e execução da aluna de graduação Laura da Costa Duarte, sob a orientação da Profa. Dra. Lílían Aparecida Ferreira, junto ao Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESP do campus de Bauru.

Concordo que os resultados obtidos da referida pesquisa sejam divulgados, uma vez que a identidade dos envolvidos será preservada. Os dados da coleta ficarão guardados em local seguro, como forma de garantir o que é afirmado no termo em questão.

Assinatura do responsável

Bauru, ____ de _____ de 20__

Informações da pesquisadora:

E-mail: laura.c.duarte@unesp.br

Telefone para contato: (16) 99749-9120

APÊNDICE 4 - Jogos elaborados



PEGA - PEGA COM BASQUETE



OBJETIVO : O PEGADOR, PEGAR O FUGITIVO E O FUGITIVO, FUGIR DO PEGADOR.



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE.



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E QUICAR BOLA.



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Na quadra de Vôlei os alunos brincaram de pega-pega, porém com bola, um dos alunos será o pegador e ele terá que pegar uma pessoa quicando a bola . O aluno que pegar se torna fugitivo e o outro aluno que foi pego, vira pegador.

VARIAÇÃO

- Adição de bolas, com isso, aumenta o número de pegadores.
- Pega-pega apenas na linha do basquete.
- Pega-pega corrente.





OITO - 8



OBJETIVO : FAZER PASSE E SE MOVIMENTAR EM FORMATO DE 8



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE E CONES.



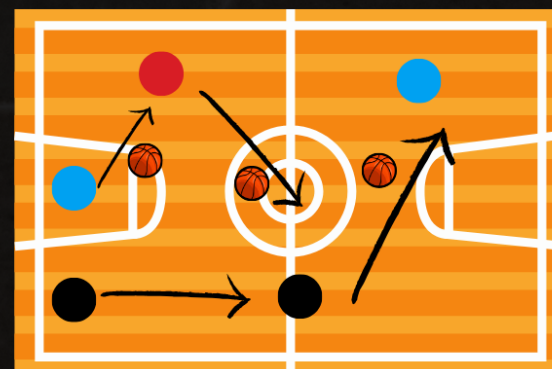
ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ESPAÇO REDUZIDO QUE TENHA UM ALVO SEMELHANTE A CESTA



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em 3 grupos, em que ficavam na linha de fundo, e quem ficar no meio está com a bola. O aluno com a bola realizará um passe para uma das extremidades e passará por trás de quem ele(a) passou e a mesma coisa acontece com quem recebeu o passe, no qual irá fazer o passe para quem está em progressão e se movimentar atrás de quem realizou o passe.





3 X 3 EM PROGRESSÃO



OBJETIVO : FAZER A CESTA.



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE.



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E QUICAR BOLA.



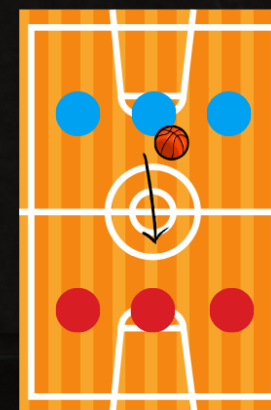
TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em trios. Os alunos jogarão 3x3 em uma meia quadra e quem ganhar irá para a outra meia quadra jogar 3x3, sendo assim, enquanto um trio estiver atacando, o outro trio estará na outra meia quadra esperando, o time que ganhar na outra meia quadra.

VARIAÇÃO

- Retirar a progressão.
- Equipe que fizer a cesta não poderá atacar na próxima rodada.





PASSE 05+ CESTA



OBJETIVO: REALIZAR 5 PASSES E PARA PODER FAZER A CESTA. GANHA QUEM FIZER MAIS CESTAS.



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE.



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E QUICAR BOLA.



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em 4 grupos com 5 pessoas e nesse jogo os alunos também tem uma quantidade mínima de passes e apenas depois podem fazer a cesta.

VARIAÇÃO

- Quem faz a cesta não poderia fazer na próxima rodada até que outra pessoa do time acerte.





PASSE 10



OBJETIVO: REALIZAR 10 PASSES PARA OBTER PONTOS. GANHA QUEM FIZER MAIS PONTOS.



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE.



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E QUICAR BOLA.



TEMPO: 5-10 MIN.

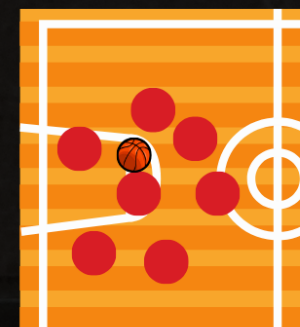
DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em 4 equipes com 5 alunos e a quadra será dividida em duas partes, em que duas equipes jogavam de um lado e as outras no outro lado. Quando dava 5 min de jogo, trocavam os confrontos.

Nesse jogo, as equipes têm que trocar 10 passes, sem deixar que o adversário intercepte a bola, podendo usar toda meia quadra.

VARIAÇÃO

- Diminuir ou aumentar a quantidade de passes;
- Inserir um adversário para roubar a bola;





GUERREIROS



OBJETIVO: FAZER A CESTA.



MATERIAIS: BOLAS DE BASQUETE.



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E QUICAR BOLA.



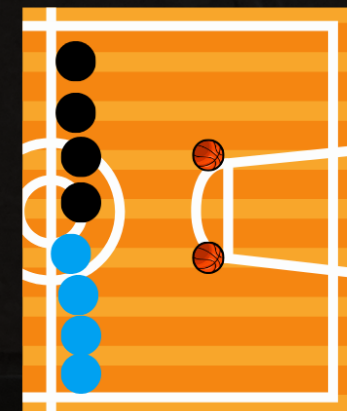
TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em duas equipes, em que cada um era nomeado com um número, de 1 até 8. Ao chamar um número, os alunos correspondentes a esse número teriam que pegar a bola e fazer a cesta o mais rápido possível, podendo ser perto ou de longe o arremesso.

VARIAÇÃO

- Em vez de duas bolas, colocar apenas 1 bola e agora tinha o confronto direto de 1x1.
- Após várias rodadas chamar mais de um número.





PALAVRA-CHAVE



OBJETIVO : TOCAR NA BOLA PRIMEIRO DE ACORDO COM A PALAVRA CHAVE.



MATERIAIS: BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos foram divididos em duplas em que cada dupla ficava de frente para outra, com uma bola centro, entre elas. A professora falava vários comandos como:

- Mão na cabeça.
- Mão no joelho
- Mão no pé.
- Dá um giro para a esquerda.
- Pé.

Ao falar a palavra chave pé, as duplas tinham que ser rápidas e quem tocasse na bola com o pé, da maneira mais rápida possível ganhava um ponto.

VARIAÇÃO

- Começa com 1 palavra-chave e vai aumentando para dificultar.



ATACANDO O ALVO



OBJETIVO : ACERTAR O ALVO PARA GANHAR 1 PONTO.



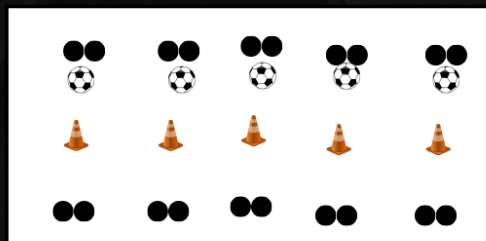
MATERIAIS: CONES, BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



TEMPO: 5-10 MIN.



DESCRIÇÃO DO JOGO

Nessa atividade os alunos se dividirão em duplas no qual cada dupla ficará em uma extremidade da quadra e um cone estará no centro da quadra. Cada dupla ficará onde está o X e o objetivo do jogo é acertar o alvo chutando a bola, portanto, cada quarteto terá uma bola e as duplas vão se revezando para chutar a bola e vence quem acertar a bola no cone mais vezes.

VARIAÇÃO

- Uma fileira será ímpar e a outra par, e agora a bola ficará no centro em vez dos cones e os cones ficaram nas extremidades. Os alunos ficaram de costas para a bola, com 3 passos de distância, ao falar um número, e for par/ímpar, a pessoa que é par terá que atacar e acertar o cone no campo adversário e a outra pessoa terá que impedir que o adversário acerte o seu cone.



CAMPO INCERTO



OBJETIVO : REALIZAR PASSES ENTRE OS CONES PARA OBTER PONTOS. GANHA QUEM FIZER MAIS PONTOS.



MATERIAIS: CONES, BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



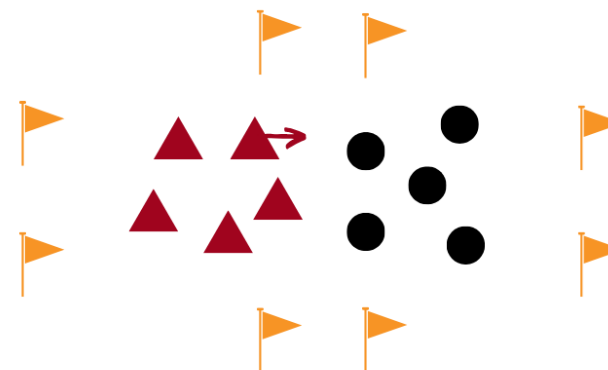
TEMPO: 5-10 MIN.

VARIAÇÃO

- Os jogadores não poderão devolver o passe de quem recebeu, e nem se utilizar do drible para se desmarcar.
- Os cones espalhados agora terão cores diferentes demarcando o alvo de cada equipe.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os jogadores de ataque devem passar a bola entre si, e marcam ponto ao fazer um passe entre dois cones que estarão espalhados pela quadra .Vence a equipe que fazer mais ponto entre cones.





JOGO FORMAL ADAPTADO



OBJETIVO : FAZER GOL E GANHA QUEM FIZER MAIS GOLS



MATERIAIS: CONES, BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



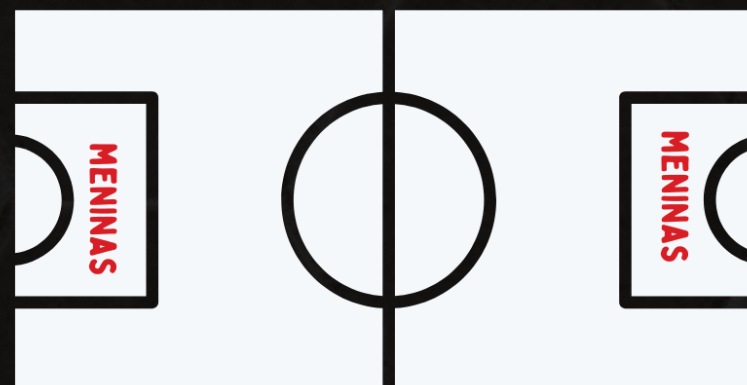
ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em 2 grupos com 6 pessoas e nesse jogo apenas as meninas poderiam fazer o gol e entrar dentro da área e se os meninos entrassem, era marcado pênalti.





JOGO DOS PASSES + ALVO



OBJETIVO : TROCAR 10 PASSES E ACERTAR A BOLA NO ALVO/META



MATERIAIS: CONES, BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em duas equipes com 8 pessoas, no qual cada uma irá ficar em uma meia quadra e com uma bola. Os alunos deverão trocar 10 passes entre si, sendo que devem todos realizar pelo menos 1 passe e após trocar 10 passes, a última pessoa que recebeu o passe deverá acertar o alvo que está dentro do gol. Caso acerte o alvo (cone) ganha 1 ponto.

VARIAÇÃO

- Diminuir ou aumentar a quantidade de passes.
- Todas as pessoas devem realizar um passe e ter a chance de acertar um alvo.





4 X 4



OBJETIVO: ACERTAR ALVO/META PARA OBTER PONTO.



MATERIAIS: BOLAS DE BORRACHA OU DE FUTSAL



ESPAÇO: QUADRA POLIESPORTIVA OU ALGUM ESPAÇO QUE DE PARA CORRER E TENHA UM ALVO (GOL)



TEMPO: 5-10 MIN.

DESCRIÇÃO DO JOGO

Os alunos serão divididos em 4 equipes com 4 alunos e também a quadra em duas partes, para fazer 4 x 4 sendo que os gols serão os cones. O objetivo do jogo é fazer o gol, mas para conseguir obter mais pontos: Se a bola ser passada por todos e se fizer o gol.

- 1 ponto: Apenas gol
- 2 pontos: Passar entre todos do time;
- 3 pontos: Gol + passe entre todos do time;

