

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

BÁRBARA SOARES DA LUZ

**PEDAGOGIA DO ESPORTE E ESPORTES DE RAQUETE: POSSIBILIDADES DO
ENSINO DO TÊNIS DE CAMPO NA ESCOLA**

Goiânia
2018

Bárbara Soares da Luz

**PEDAGOGIA DO ESPORTE E ESPORTES DE RAQUETE: POSSIBILIDADES DO
ENSINO DO TÊNIS DE CAMPO NA ESCOLA**

Monografia submetida à Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás como requisito para finalização do curso de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Nilva Pessoa de Souza.

Goiânia
2018

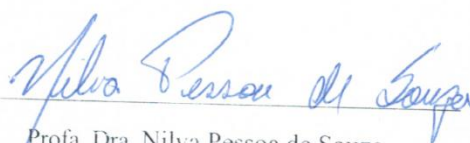
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**PEDAGOGIA DO ESPORTE E ESPORTES DE RAQUETE: POSSIBILIDADES
DO ENSINO DO TÊNIS DE CAMPO NA ESCOLA**

Monografia apresentada para obtenção do título de
Licenciada em Educação Física pela Universidade
Federal de Goiás, sob orientação da professora Dra.
Nilva Pessoa de Souza.

Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.

Goiânia, 05 de julho de 2018.



Profª. Dra. Nilva Pessoa de Souza.

Dedico este trabalho à minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a forma de externalizar tudo que há no coração e eu não seria diferente disso, sou grata desde o ventre da minha mãe. Minha gratidão Aquele que é sublime, que primeiro me amou e agraciou com a vida, desafios e conquistas, ao meu amor maior: Deus. Sua presença foi meu alicerce para continuar crendo.

À minha mãe, Antonia, que desde pequena me ensinou os valores e em muitos momentos não esteve presente justamente para proporcionar uma educação e vida que não pudeste viver, abdicou para dar o melhor e cuidou meio a constantes mudanças de cidade, amando nos gestos de preocupação. Ficaste sem sono e de cabelo branco com as inúmeras turbulências desta vida passageira só para garantir paz e conforto.

Ao meu pai, Laucy, a figura paterna que hoje faz-se presente. Aquele homem que buscou dar o melhor em tudo, não deixando faltar mesmo com a distância. Do Rego Barros a graduação, apoiou-me sempre preocupado e foste meu braço espiritual dando os conselhos mais sinceros e de sabedoria, estiveste ao meu lado no período que as incertezas acadêmicas me assombravam, mas sempre com voz serena de “escolha o que te faz feliz, mas antes conversa com Deus”.

Ao meu irmão, Isaias, tu foste sem dúvida o meu parceiro nas aventuras dessa vida e contigo aprendi a amar ainda mais o esporte, respirando isso ao teu lado das vezes que jogávamos ou assistíamos futebol.

Amo vocês, do meu jeito, isso é por vocês e para vocês!

Das pessoas que são importantes na minha, minha avó Orlandina e tia Adriane foram e continuam sendo anjos que cuidam de mim desde que nasci, sempre preocupadas e amorosas. Obrigada pelos ensinamentos, por todo cuidado e alento. Devo tanto e amo cada uma que é imensurável descrever. Vózinha, lembro da minha primeira aprovação e do quanto celebraste por aquela conquista, ver a tua felicidade naquela época me faz ver que essa conquista é também sua e do quanto deve estar orgulhosa.

À minha família Soares, meu muito obrigada. E em especial à minha prima Gabriella que é a alegria na minha vida, amiga e conselheira, mesmo morando longe se faz presente, tenho orgulho da pessoa esforçada e dedicada que és.

Quero estender meus agradecimentos à minha professora Juranilce por ter marcado a minha alfabetização. À Lírian e Raissa, que mesmo com a distância a

amizade e carinho prevalecem. À Josi, obrigada mana pela força e confiança nesses últimos tempos, e por ter sido presente. E cabe aqui meu agradecimento também a tantas pessoas que nessa reta final me ajudaram e deram apoio, esperança e fé.

Os momentos de maior gratidão vêm de 2014 para cá quando ingressei na Universidade Federal de Goiás (UFG), à essa universidade meu eterno obrigado! Das coisas que marcam a gente: lembro de alguém dizer que seriam os melhores anos da minha vida se soubesse aproveitar todas as oportunidades que esta instituição oferecesse, e foi o que fiz, agarrei com todas as forças por mais que não tivesse como abraçar tudo de uma vez.

Na Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) foi o lugar que mais aprendi e sorri. Das histórias que vem à cabeça as mais significativas é com a Turma 42, que sorte de estar na turma mais internacional do mundo. E das pessoas que ali criei laços, por mais que sigamos em diferentes caminhos, serão para sempre lembrados por mim, obrigada Ana Karla, Artur, Aurélia, Cynthia, Eric, Felipe, Juliana, Kleyson, Leonardo, Marco Antônio, Tássia, Wesley e dentre outras pessoas.

Das pessoas que merecem um espaço especial nesse agradecimento, é você Ana Karla R. P. Tu foste desde o início uma pessoa que teve um coração grande, ajudando em tudo, sem medir esforços. Cresci e amadureci antes e após teu intercambio, e vi que minha graduação não teria graça sem você. Se parar para pensar nas infinitas coisas que vivemos, fizemos valer a pena cada momento, das loucuras e histórias o saldo é positivo e de muitas recordações. Obrigada pela amizade, por sempre estar presente principalmente nesses meses finais de graduação.

Foram tantas viagens, eventos e experiências universitárias que agregaram na minha formação, desde ENEEF, EREEF, CONBRACE, CONPEEX, CELAFISCS, etc., pesquisa e extensão no LAFINS, monitoria no CECAS, ritmista na Bateria e até atleta universitária.

De nada adiantaria chegar até aqui sem os conhecimentos adquiridos, e por mais que não demonstre há professores que são exemplos e que marcam sem saber o quanto foram importantes nessa caminhada. Obrigada Ana Paula, Florence, Heitor, Juraci e Nilva.

À prof. Nilva meus sinceros e eterno sentimento de muito obrigada por ter ensinado tanto dentro da sala de aula quanto como orientadora, por não ter desistido de caminhar comigo nessa etapa e pela paciência. De tantos trabalhos que tiveste

com certeza fui a que mais deu trabalho. Dos puxões de orelha ao momento de aprovação quero dizer que tudo contribuiu para meu crescimento.

É uma mistura de nostalgia e gratidão a tudo e a todos. Não queria deixar a FEFD, mas preciso encerrar essa fase na licenciatura e pensar em novos horizontes. Talvez não seja um adeus, mas um até logo. Esse momento se resume em uma palavra: OBRIGADA!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar as possibilidades do ensino do tênis de campo, como esporte de raquete, através da Pedagogia do Esporte (PE), em específico o Teaching Games for Understanding (TGfU). O problema de pesquisa a ser investigado advém de inquietações de como ensinar o tênis de campo através da PE na escola. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos nas principais abordagens em PE. Para o critério de seleção das abordagens, baseou-se no artigo de Reverdito, Scaglia e Paes (2009) e no acréscimo de mais três abordagens que pudessem contribuir e discutir o problema desta pesquisa. A pesquisa realizada evidenciou a possibilidade do ensino do tênis de campo enquanto esporte de raquete na escola quando fundamentada na abordagem do TGfU. Esta metodologia baseia-se em um ensino dos esportes por meio de jogos, e apresenta como foco principal a pessoa que joga e o jogo. Para o ensino do tênis de campo no TGfU, as modificações estruturais do jogo assim como dos materiais são fundamentais para uma prática em que as atividades são planejadas com base em problemas táticos (ofensivos e defensivos) que aumentam a complexidade à medida que o aluno joga. Buscou-se com esse estudo contribuir com reflexões e expandir a discussão desse tema na área da Educação Física, uma vez que a produção científica se concentra em trabalhos de língua estrangeira.

Palavras-chave: Pedagogia do Esporte. Esportes de Raquete. Teaching Games for Understanding. Tênis de Campo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pluralidade do fenômeno esportivo.....	17
Figura 2 – Modelo das fases do TGfU.....	51
Figura 3 – (A) Divisão do ginásio para jogos de rede e (B) arranjo da rede longitudinal.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras chaves da resultante conceitual das principais abordagens em Pedagogia do Esporte.....	20
Quadro 2 – Características dos modelos de ensino-aprendizagem nos JDC.....	28
Quadro 3 – Formas metodológicas de abordagens dos JDC.....	29
Quadro 4 – Formas de aproximação, objetivos, conteúdos e métodos.....	30
Quadro 5 – Fórmula para estruturação do treinamento da coordenação.....	34
Quadro 6 – Objetivos dos jogos de rede.....	46
Quadro 7 – Estrutura tática dos jogos de rede/parede.....	47
Quadro 8 – Componentes essenciais do jogo de rede/parede.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF – Educação Física

PE – Pedagogia do Esporte

TGfU – Teaching Games for Understanding

SE – Sport Education

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

JEC – Jogos Esportivos Coletivos

IEU – Iniciação Esportiva Universal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: PRINCIPAIS ABORDAGENS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE	16
1.1 AS PRINCIPAIS ABORDAGENS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE.....	19
1.1.1 ROBERTO RODRIGUES PAES E HERMES FERREIRA BALBINO – JOGO POSSÍVEL.....	22
1.1.2 PEDAGOGIA DO JOGO – JOÃO BATISTA FREIRE E ALCIDES JOSÉ SCAGLIA.....	24
1.1.3 JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (JDC) – JÚLIO GARGANTA E AMANDIO GRAÇA.....	26
1.1.4 ESCOLA DA BOLA – CHRISTIAN KROGER E KLAUS ROTH –.....	29
1.1.5 INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL (IEU) – PABLO JUAN GRECO E RODOLFO NOVELLINO BENDA.....	32
1.1.6 PEDAGOGIA DO ESPORTE – RENATO SAMPAIO SADI.....	34
1.1.7 SPORT EDUCATION (SE) – DARYL SIEDENTOP.....	37
1.1.8 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) – ROD THORPE E DAVID BUNKER.....	40
CAPÍTULO II: TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) E O ENSINO DOS ESPORTES DE RAQUETE	43
2.1. OS ESPORTES DE RAQUETE.....	44
2.2. O ENSINO DOS ESPORTES DE RAQUETE NA ESCOLA: O TÊNIS DE CAMPO COMO PONTO DE PARTIDA.....	49
2.3 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGFU) E TÊNIS DE CAMPO.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	57

INTRODUÇÃO

O interesse no tema dessa monografia se deu, a priori, a partir do tênis de campo. Esporte este que me fascinava desde criança, antes mesmo de praticar e compreender a estrutura do jogo. O despertar ressurgiu novamente como discente de Educação Física (EF) quando percebi que a graduação não contemplaria diretamente este conteúdo na grade curricular do curso.

A oportunidade de aproximação com o tênis de campo no curso surgiu em uma disciplina que tínhamos liberdade em escolher uma cultura corporal para desenvolver um trabalho teórico e prático ao longo do ano, o que abriu o caminho possível para estudar este esporte.

A inviabilidade deste conteúdo nas aulas de EF é, de fato, algo real e próximo da realidade escolar. As barreiras que sucedem para tornar inviável a prática, podem ser a estrutura física, a falta de material, além da inexistência de disciplina na instituição superior para dar suporte a uma formação inicial e continuada dos professores (GUIOTI; TOLEDO; SCAGLIA, 2014) ou despreparo para lidar com os receios e incertezas de uma prática que, anterior à docência, pode não ter feito parte do leque de experiências.

A intenção com este trabalho é enriquecer e contribuir com estudos pouco explorados, oportunizando as crianças novas vivências já que compreendo a escola como espaço de formação para a vida e não para a seleção e busca de talentos.

A construção deste trabalho se dá na relação entre os esportes de raquete e as abordagens da Pedagogia do Esporte (PE), em especial ao tênis de campo fundamentado no Teaching Games for Understanding (TGfU).

A escolha pela PE se deu por ser linha de pesquisa mais recorrente no Brasil atualmente e por achar pertinente que o trato com os esportes de raquete nessas abordagens seria relevante na escola. Em suma, essa metodologia de ensino está pautada no ensino dos jogos, colocando o aluno como construtor ativo e no centro do processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor um facilitador.

A PE, enquanto área da Ciências do Esporte está em constante crescimento e expressão, as produções científicas estão voltadas em grande escala aos esportes coletivos, como investigado por Rufino e Darido (2011), e em menor intensidade aos esportes individuais, que incluem os esportes de raquete. Essa discrepância pode ser

justificada pelo fato da relevância social do fenômeno esportivo no mundo contemporâneo.

O resultado dos estudos de Belli et al. (2017) aproximam com o que foi relatado pelos autores anteriormente. As produções em modalidades individuais e PE são baixas, desse modo reafirmando que são poucas as pesquisas acadêmicas centradas em esportes de rede divisória (onde os esportes de raquete estão incluídos), e que quando há produção científica na área predomina o tênis de campo. Desse modo, em relação a outras modalidades similares que não são mencionadas, como o tênis de mesa e badminton, precisam seguir esta mesma lógica de ensino, por encontrar semelhanças estruturais e possível transferência de metodologias. Dentre as abordagens que se destacam o TGfU sobressai como o mais popular, influenciando posteriormente outras metodologias de ensino.

Neste trabalho trato dos esportes de raquete por englobar um volume de esportes que utilizam um implemento, as raquetes, por acreditar que é possível encontrar similaridades entre eles pela sua estrutura de jogo e possibilidade de transferência de conhecimentos que podem servir de base para pensar outros esportes na EF como o badminton, o tênis de mesa, o *pickleball*, dentre outros. Por estarem agrupadas em relação a sua aproximação tática apresentarão no decorrer do trabalho outras denominações, que dependendo da abordagem a ser tratada serão classificadas e categorizadas com diferentes terminologias, por exemplo jogos de rede/parede ou jogos de raquete.

Diante desse contexto, o problema a ser investigado nesse trabalho advém de inquietações de como ensinar os esportes de raquete por meio da Pedagogia do Esporte na escola. Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em identificar as possibilidades do ensino do tênis de campo, como esporte de raquete, através da Pedagogia do Esporte, em específico o Teaching Games for Understanding (TGfU). Em vista disso, os objetivos específicos são: apresentar os aspectos gerais das abordagens em Pedagogia do Esporte e investigar as possibilidades do TGfU para o ensino dos esportes de raquete, tendo como exemplo o tênis de campo.

A metodologia desenvolvida neste trabalho consiste em uma pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002, p. 41) “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”, de modo a deixar o investigador mais próximo do tema estudado. Ainda, pode apresentar como uma de suas características a pesquisa bibliográfica. Marconi

e Lakatos (2003, p. 183) afirma que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Desse modo, a pesquisa bibliográfica é toda produção elaborada em torno de um tema já escrito, que ainda não cessou suas possibilidades e construção de novas ideias a respeito do tema abordado. Tem como principais fontes: os impressos (livros e publicações periódicas) e os meios orais (rádio) e audiovisuais (televisão).

Com base nisso, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico das principais abordagens em PE. Em vista disso, o procedimento para realizar tal ação consistiu em buscas nas fontes de livros e artigos científicos na área da EF. No primeiro capítulo apresentamos um breve recorte do fenômeno sociocultural do esporte e as principais características das abordagens em PE, para tanto baseamos os estudos no artigo de Reverdito, Scaglia e Paes (2009), denominado de “Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens” e também na inserção de três abordagens (TGfU, Sport Education e defendida por Renato Sadi) que podem acrescentar nesta discussão.

O segundo capítulo está organizado de forma a apresentar os aspectos gerais e comuns que tangem os esportes de raquete. E posterior discussão das possibilidades do ensino do tênis de campo na abordagem do TGfU.

CAPÍTULO I: PRINCIPAIS ABORDAGENS EM PEDAGOGIA DO ESPORTE

Reconhecendo a magnitude das possibilidades que o esporte pode oferecer, como um fenômeno sociocultural, desenvolvido a partir do produto das relações sociais dos seres humanos e como patrimônio da humanidade (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Paes, Montagner e Ferreira (2013) apresentam quatro características do esporte, que serão percorridas nos parágrafos seguintes, de modo que sejam consideradas na prática esportiva, são elas: as modalidades, os cenários, os personagens e significados.

As modalidades referem aos variados esportes que surgiram na modernidade, na transição do jogo para o surgimento do esporte com suas especificidades e particularidades. Os avanços na tecnologia e estudo de diversas áreas contribuíram para o desenvolvimento desta. A combinação de modalidades, transformação e institucionalização resultou em esportes como o futevôlei e vôlei de areia. Existem diferentes classificações para o esporte: coletivo, individual, confronto direto ou não com o oponente, área delimitada por alguma barreira (exemplo rede) ou invasão do espaço, utilização ou não de implementos, exigência de algum segmento corpo (pés, mãos) durante o jogo. Estes são exemplos de alguns casos possíveis nesta característica (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

Os cenários são os locais onde a prática esportiva pode acontecer, sendo ressignificada por cada praticante, está presente no ensino formal, em praças públicas, nas ruas ou outros ambientes. O esporte não desenvolve somente de uma maneira, em apenas um ambiente ou em uma cultura, o poder da ressignificação dá direito que esta esteja presente em qualquer espaço a partir das singularidades que cada sujeito dá a sua prática. Pode acontecer na terra, na água ou no ar (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

O esporte atrai vários tipos de personagens, o seu público alvo é amplo e atende a todas as faixas etárias, desde os mais novos até os mais velhos, com deficiência ou não, independente de gênero, classe social ou raça. Estes podem ser espectadores, leitores, estudiosos, praticantes ou consumidores do esporte (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

A aceitação do esporte enquanto um dos maiores fenômenos no século se dá pelos significados que cada indivíduo faz da sua prática, dando diferentes sentidos aliados a seus próprios interesses, desejos, motivações e razões pessoais, e que isso deve ser respeitado (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

Essas características da pluralidade do fenômeno esportivo estão relacionadas entre si e deve ser integradas de forma que sejam trabalhados em conjunto com as questões táticas, técnicas, valores morais e modos de comportamento, como mostrado na figura 1. Sabendo que essa prática esportiva “ocorre em diversas modalidades, em diferentes cenários, por uma infinidade de personagens e por razões ou distintos significados” (p. 4). E cabe ao professor fazer reflexões percebendo onde essa prática se desenvolve, quem a pratica e os significados que carrega, permitindo que sejam transferíveis para a vida pessoal e em comunidade da criança, transmitindo os princípios aprendidos para viver em sociedade a partir da prática educativa (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

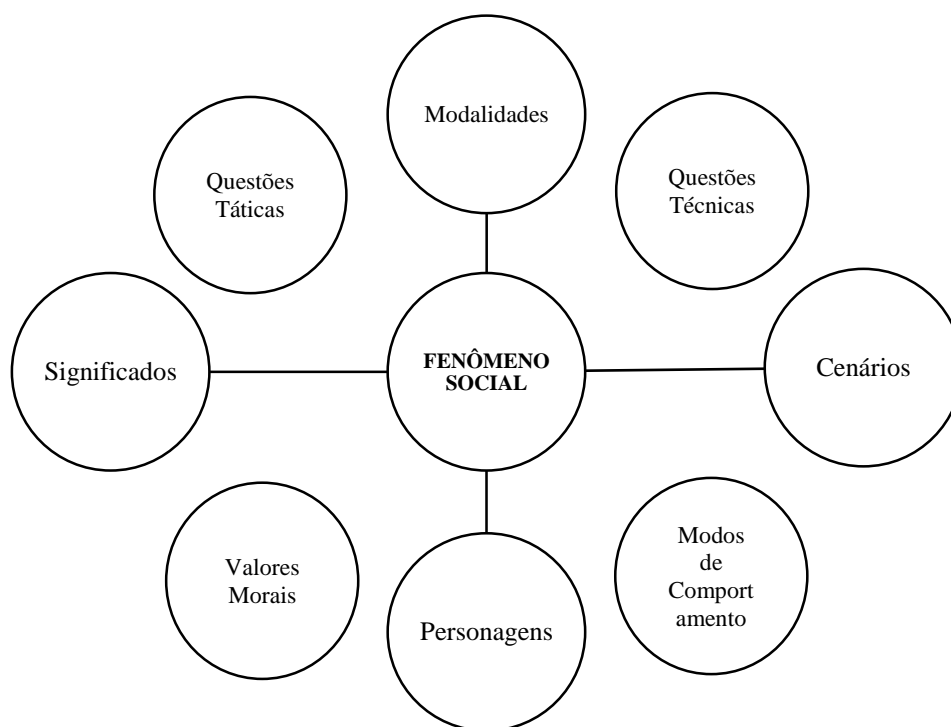


Figura 1: Pluralidade do fenômeno esportivo.
Fonte: Paes; Montagner e Ferreira (2013)

É preciso compreender o esporte dentro também do contexto educacional. A presença do esporte ainda se configura semelhante ao molde como é tratado no alto rendimento, transferindo o estilo de organização sem se preocupar com as singularidades e anseios de cada criança, principalmente com a divisão de tarefas em

partes para atingir o todo, e o enfoque nas habilidades técnicas. Esse fato recai sobre o modo como a EF se estruturou inicialmente no campo científico (PIRES; ABREU; FRANCA, 2016).

A Educação Física sofreu fortes influências militaristas da ditadura no Brasil, a partir da década de 50 e 60, e por muito tempo se confundiu com o esporte. A sua identidade e legitimidade demorou a concretizar pelo fato da sua tênue relação com o condicionamento físico, performance esportiva e atividade de lazer no tempo livre – estabelecida por esse regime (PIRES; ABREU; FRANCA, 2016). Estabelecendo um fim em si mesma, e servindo de pilares norteadores para as aulas de EF.

Esse cenário antecedeu o estilo de ensino dos esportes da época. Mesquita, Pereira e Graça (2009) apresentam os dois pilares da abordagem tradicional: ensino das habilidades descontextualizada da prática e o jogo formal. Se configura nessa perspectiva a centralidade do papel do professor, quem escolhe, controla e comanda o que deve ser realizado, inibindo a oportunidade de criatividade e reflexão dos alunos.

Ferreira, Galatti e Paes (2005) aproximam este estilo com o princípio analítico-sintético, predominando a decomposição dos movimentos e exercícios com repetição para aperfeiçoar a técnica, o que provocaria um jogo formal melhor. Tal metodologia não prioriza a dimensão lúdica, pois a busca de técnicas perfeitas demanda tempo para dominar e exagerados são os exercícios repetitivos, provocando a exclusão dos menos habilidosos e a desmotivação para prática (CORTELA et al., 2012).

Quando o conhecimento se torna fragmentado em partes e as técnicas trabalhadas de forma isolada, o aluno não consegue estabelecer uma relação dessas habilidades aprendidas no momento do jogo, dificultando uma tomada de decisão adequada (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009). Para contrariar esse processo, Sadi (2016) propõe uma aprendizagem global de forma que as atividades com as técnicas tenham relação com o jogo, e para que isso seja efetivado, é necessário juntar as peças do quebra-cabeça tático-técnico.

A verdade é que “as abordagens para o ensino dos esportes tem tergiversado sobre aspectos ora muito específicos (tecnicismo-tradicionalismo), ora muito abstratos (campo das culturas e pedagogias críticas)”, não considerando a totalidade social e nem a ressignificação do esporte, para uma prática cheia de sentido (SADI, 2010, p. 34). No período da década de 80, iniciou uma onda de mudanças nos procedimentos metodológicos e uma crescente discussão pedagógica que privilegiassem os valores humanos, como a formação crítica e humana (ARAÚJO, 2008). Nesse mesmo

momento começaram a manifestar pesquisas nas ciências sociais e humanas, enfatizando a área pedagógica e sociocultural, eclodindo estudos que até então estavam voltados para as ciências naturais com bases nas áreas biológicas (RUFINO; DARIDO, 2011).

1.1. AS PRINCIPAIS ABORDAGENS DA PEDAGOGIA DO ESPORTE

Ensinar esporte por meio de jogo, nas aulas de Educação Física, é uma das características fundamentais da Pedagogia do Esporte. A seleção e organização dos conteúdos dependerá da ação do professor em modificar e adequar as condições do jogo, que no caso, serão os jogos esportivos ajustando às características dos alunos. O professor terá o papel de criar um ambiente favorável, estimulante e motivante, além de utilizar os jogos – principal recurso pedagógico – para uma aprendizagem guiada (Sadi, 2010).

Paes, Montagner e Ferreira (2013, p. 2) definem pedagogia do esporte como um “campo de conhecimento que investiga a prática educativa, especificamente pelo esporte. Seu objetivo é a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte”. É o produto do entrelaçamento entre o sujeito, a prática escolhida e a motivação para prática esportiva. Ainda expressam que além do aluno melhorar o jogo, deve contribuir para vida dele em sociedade.

E para isso, dois referenciais imprescindíveis da PE devem estar relacionados: técnico-tático e socioeducativo. Através do jogo os aspectos táticos, físicos e técnicos devem se fazer presente juntamente com questões que permeiem a reflexão do aluno no jogo, como por exemplo, quando e como realizar tal habilidade? O princípio socioeducativo remete a questões atitudinais, como os valores e comportamentos, enfatizando que o coletivo deve sobressair sobre o individualismo, além de favorecer a consciência dos direitos e deveres dos alunos (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2013).

As recentes pesquisas produzidas na Pedagogia do Esporte avançaram na compreensão deste campo da Ciência dos Esportes, emergindo e se afirmando aos poucos no cenário científico. Uma prática inovadora é possível quando por meio do caráter educativo do esporte contemple o ser humano como produto sociocultural da

humanidade na sua totalidade e a aproximação do esporte com a organização e complexidade social que vivemos (PEREZ; REVERDITO; SCAGLIA, 2008).

São inúmeras as abordagens que compõem a PE e para selecionar quais apresentar neste trabalho, baseou-se no estudo dos autores Reverdito, Scaglia e Paes (2009), intitulado “Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens”, por se tratar de uma pesquisa de investigação nas principais abordagens, discutindo e analisando conceitualmente as contribuições destas. Quais sejam:

1. Jogo Possível – Roberto Rodrigues Paes e Hermes Ferreira Balbino;
2. Pedagogia do Jogo – João Batista Freire e Alcides José Scaglia;
3. Jogos Desportivos Coletivos – Júlio Garganta e Amândio Graça;
4. Escola da Bola – Christian Kroger e Klaus Roth;
5. Iniciação Esportiva Universal – Pablo Juan Greco e Rodolfo Novellino

Benda.

Segundo os autores, a seleção dessas abordagens pedagógicas estão voltadas aos jogos esportivos coletivos, porém, não impede que essas abordagens sejam estendidas para outras modalidades individuais.

No quadro a seguir (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009) estão organizadas as principais palavras chaves que definem cada abordagem, de acordo com a caracterização, estratégia-metodologia e fundamentação:

Autores e obras	Caracterização	Estratégia- Metodologia	Fundamentação
Paes (2001); Balbino (2001)	Pedagogia; formação crítica e consciente; diversidade; inclusão; cooperação; autonomia; movimento humano; inteligências múltiplas; aspectos psicológicos; princípios filosóficos;	Complexidade do jogo; jogar; jogo possível; ambiente fascinante.	Pensamento sistêmico; construtivismo; teoria das inteligências múltiplas; capacidades potenciais; totalidade.

aprendizagem social.

Scaglia (1999, 2003); (2003)

(1999, Freire

Princípios pedagógicos; sujeito; motivações intrínsecas; humanidade; ensinar; autonomia e criticidade; cultura corporal; diversidade.

Jogo; compreensão do jogo; capacidade tática (cognitiva); especificidade técnica (motora específica); jogos e brincadeiras populares; cultura infantil; jogo-trabalho.

Abordagens interacionista; pensamento sistêmico-complexo; teoria do jogo; produções culturais.

Garganta (1995); Graça (1995)

Jogo; formativo; cooperação; inteligência; cultura esportiva; natureza aberta das habilidades; equipe; conhecimentos em pedagogia.

Garganta (1995): jogos condicionados; unidades funcionais; compreensão do jogo; especificidade técnica; princípios comuns nos jogos; formas jogadas acessíveis.

Teoria dos jogos desportivos coletivos; abordagem fenômeno-estrutural; prática transferível; sistêmica; compreensão; totalidade complexa.

Graça (1995): habilidades básicas; capacidade de jogo; atividades simplificadas e modificadas; formas de jogos; transferibilidade; caráter multidimensional.

Jogos coletivos; jogos situacionais; aprendizagem

Kröger e Roth (2002)	Ação pedagógica; cultura do jogar; escola da bola; universal a todos os esportes.	incidental; capacidade de jogo; capacidades coordenativas; determinantes da motricidade; habilidades; construção de movimentos.	Ciências biológicas e pedagógicas; teorias de controle e aprendizagem motora; psicologia geral e cognitiva; aprendizagem formal e incidental.
Greco e Benda (1998); Greco (1998).	Iniciação esportiva universal; aprendizagem incidental; capacidades coordenativas.	Capacidades coordenativas; aprendizagem motora; treinamento da técnica; capacidade de jogo; treinamento tático; jogos funcionais e situacional; determinantes da motricidade.	

Quadro 1: Palavras chaves da resultante conceitual das principais abordagens em Pedagogia do Esporte, adaptado de Reverdito e Scaglia (2009).

Fonte: Reverdito; Scaglia e Paes (2009).

Entretanto, a investigação nas abordagens em pedagogia do esporte não cessa por aqui, para responder ao problema desta pesquisa apresento mais três abordagens que podem contribuir no ensino-aprendizagem dos esportes de raquete. Que são: Pedagogia do Esporte do Renato Sampaio Sadi; Sport Education (SE) e Teaching Games for Understanding (TGfU). Em seguida, discorro sobre as principais ideias presente em cada uma dessas abordagens.

1.1.1 JOGO POSSÍVEL – ROBERTO RODRIGUES PAES E HERMES FERREIRA BALBINO

Os autores dessa abordagem, Balbino e Paes, organizam seus trabalhos na perspectiva da teoria das Inteligências Múltiplas. Esta teoria foi criada pelo cientista Howard Gardner e divulgada no início da década de 1980, contribuindo para a área educacional e através de pesquisas confirmou que alguns potenciais são estimulados mais que outros, contrariando a ideia dos mais e menos inteligentes – que usavam

testes de medição, como o teste quociente inteligente (QI), para avaliar o nível de inteligência baseado nas razões lógico-matemática.

Gardner classifica estas habilidades em oito tipos de inteligências, localizadas em diferentes regiões do cérebro, que são: *corporal cinestésico*: capacidade de resolução de problemas usando o corpo ou segmentos deste, fabricação de produtos e manuseio; *lógico-matemática*: capacidade de realizar operações lógicas; *musical*: capacidade de compor e apreciar sons, ritmos; *espacial*: capacidade de localizar, reconhecer no espaço; *verbal-linguística*: capacidade de usar e aprender a língua escrita ou falada; *interpessoal*: capacidade de se relacionar com o ambiente e com o outro; *intrapessoal*: capacidade de se auto conhecer com seus anseios, desejos, motivações, etc.; e *natural*: referente ao conhecimento sobre o mundo que vive (BALBINO; PAES, 2005).

Desse modo, pode se concluir que, Gardner ao apresentar essa teoria conseguiu contestar alguns fatos sobre a inteligência. A inteligência atua de forma independente, são diversificadas, mas não trabalham sozinhas ao solucionar algum problema. Em muitos casos, algumas inteligências são mais desenvolvidas em detrimento de outras que não foram exigidas da mesma maneira, levando a afirmar que não é determinada pela hereditariedade. Avançou nos estudos que estavam ligados somente a inteligência linguística e lógico-matemática, que compreendiam o ser humano somente sob essa óptica.

Sendo assim, todos os seres humanos possuem as oito inteligências. Entretanto a ativação de determinada inteligência está relacionada com a estimulação ou não dela, dependendo ainda da cultura e do meio que o sujeito está inserido. Para desenvolver ou estagnar a inteligência é necessário que o professor, técnico, pais ou outros agentes compõem este ambiente de aprendizagem, estejam sempre estimulando e participando ativamente do processo de desenvolvimento do sujeito.

Todas as inteligências estão relacionadas com os jogos esportivos coletivos e serão exigidas no contexto do jogo, diante das imprevisíveis situações que podem ocorrer. Quer dizer que, se o aluno teve uma inteligência espacial estimulada, conseguirá recorrer a essa faculdade durante o jogo, conseguindo visualizar o esquema tático e organização dentro de quadra da equipe e adversário, por exemplo. Porém, nem como todos foram estimulados da mesma maneira, alguns terão mais dificuldade e menor capacidade para perceber as situações.

Em linhas gerais, o sujeito é considerado em sua totalidade, estabelecendo união do corpo e da cognição. O ambiente esportivo é ao mesmo tempo educativo e formativo para estimular as oito inteligências inatas de habilidades, além da interação com o ambiente que compõem os companheiros, professores, pais, dentre outros.

1.1.2 PEDAGOGIA DO JOGO – JOÃO BATISTA FREIRE E ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

João Batista Freire e Alcides José Scaglia são os autores que apresentam as ideias que fundamentam a pedagogia do jogo. Nessa abordagem o sujeito tem um papel de destaque, na qual sua história de vida é considerada e não pode ser ignorada no contexto de ensino e aprendizagem. O professor deve averiguar o que a criança já sabe, a partir do seu conhecimento com as brincadeiras e os jogos, vivenciados em sua sociedade. Nesse sentido, esses conhecimentos podem agregar a outros conhecimentos propostos pelo professor, tornando as aulas mais atrativas e prazerosas, uma vez que conta com a participação efetiva do aluno que joga e brinca. (FREIRE; SCAGLIA, 2009).

Os saberes da rua (sociedade) transitam para dentro da escola e vice-versa, com isso a relevância de tratar temáticas de jogos e brincadeiras infantis que são da cultura popular, garantindo a ludicidade e mantendo a motivação das brincadeiras na aprendizagem (FREIRE, 2006). Tanto da escola quanto a sociedade são dois mundos que se complementam à medida que o professor consegue relacionar novos desafios (motores e cognitivos) com o intuito de superar os conhecimentos adquiridos anteriormente e a relacionar com a vida social (FREIRE; SCAGLIA, 2009).

Nessa ligação entre os ambientes intra e extraescolar, Freire e Scaglia (2009) ressaltam que a criança ao fazer algo deve compreender suas ações, integrando tanto a motricidade (fazer) quanto o intelecto (compreender). As experiências vividas são internalizadas em cada ser, de forma que podem recorrer a estas por meio da tomada de consciência e usar em outras situações.

A criança deve ser exposta a uma diversidade de situações, em razão das inúmeras possibilidades de aprendizagem motora pois “a motricidade se desenvolve em situações diversificadas de movimentos” (FREIRE, 2006, p. 21). Para que os alunos se tornem pessoas autônomas os “professores precisam compreender que a

limitação de experiências restringe a possibilidades de uma vida autônoma” (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 127).

Para criar situações de autonomia e criticidade, vale compreender o esporte/jogo enquanto construção histórica de uma produção cultural que se consolida a partir de ressignificações de jogos populares originando novos jogos e brincadeiras. Diferente do contexto de quando criaram as brincadeiras tradicionais, as características da sociedade atual são incorporadas na prática, atribuindo um novo sentido aos jogos (SCAGLIA, 2003).

Freire e Scaglia (2009) afirmam que ao brincar as crianças aprendem, quer seja através de uma atividade sistematizada na escola ou por si própria a partir de contato com outras crianças. A reprodução nas brincadeiras do que acontece no mundo dos adultos, muitas vezes, passa despercebida, mas confere uma atitude crítica e formativa. Outras vezes, a complexidade dos jogos não é compreendida pelos adultos, pois para jogar as crianças precisam seguir um conjunto de organização e sistematização para executar o movimento de forma precisa e objetiva, como por exemplo brincar de bolinha de gude.

Os mesmos autores ao proporem o jogo como recurso pedagógico pretendem além da criticidade uma forma de aproximação com a vida em sociedade, visto que os jogos são “simulações da vida social, como microuniversos de uma sociedade em crisálida” (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 29) e sendo “uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, se concretiza, quando as pessoas praticam esportes, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam” (p. 31). Por isso reforçam que, na escola – tanto a educação física (EF) quanto para as outras disciplinas – deveria ensinar a viver, pensar e agir em/no coletivo (FREIRE; SCAGLIA, 2009).

O jogo apresenta como uma atividade desafiadora, aberta, imprevisível e subjetiva. Subjetiva pelo fato de não se relacionar com o tempo passado ou futuro, mas com o presente, não ter compromisso fidedigno com fatores externos ou com a realidade, e relativa com as motivações intrínsecas do praticante por meio da imaginação, do desejo, das emoções, dentre outros (FREIRE; SCAGLIA, 2009). Essas atividades apresentam uma aproximação com o universo dos adultos ao mesmo tempo que se mostram atividades sérias, são alegres (SCAGLIA, 2003).

O jogo é dessa forma um “fenômeno complexo/sistêmico” porque “propicia um ambiente particular para o jogo acontecer, permite-me compreender as relações

complexas (teias) que se estabelecem, em cada manifestação de jogo” (SCAGLIA, 2003, p. 67) reunindo “os desejos e vontades de outros que jogaram e lá os deixaram ao serem absorvidos, para que outros sejam jogados pelos desejos da humanidade¹, ao mesmo tempo em que a transformam (ressignificam)” (SCAGLIA, 2003, p. 68).

Nessa abordagem o esporte, a luta, a dança, entre outros, são manifestações que fazem parte de uma categoria maior, o jogo. E ainda, juntamente com os exercícios corporais são conteúdo da educação física. Com isso, a interação do sujeito com o mundo é mediada pela cultura, a partir da prática corporal.

O comprometimento com o ensinar parte de quatro princípios pedagógicos para a prática pedagógica: o ensinar esporte a todos, ensinar esporte bem a todos, ensinar mais que esporte a todos e ensinar a gostar de esporte (FREIRE, 2006, p. 8).

1.1.3 JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS (JDC) – JÚLIO GARGANTA E AMÂNDIO GRAÇA

Os jogos esportivos coletivos, em especial o basquetebol, futebol, handebol e voleibol, podem ser considerados uma expressão mundial na contemporaneidade, isso devido à grande importância no contexto da pedagogia do esporte.

O conhecimento nos jogos esportivos coletivos (JEC) parte do princípio de conhecer a lógica interna do jogo. Conhecendo a estrutura do jogo é possível jogar. O jogador, inserido nesse contexto deve encontrar soluções para os problemas que emergem durante a prática, a partir de suas habilidades motoras e específicas do esporte (GARGANTA, 1998).

Os alunos estão expostos à diversas situações nos JEC pelas variadas circunstâncias que decorrem da prática. A ação intencional e orientada do professor é formativa por excelência, quando desenvolve no aluno aspectos táticos, técnicos e sócio afetivo. Esta prática deve ser de forma lúdica e modificada (regras simples, menos jogadores em um menor espaço) para a concretização do jogar, tornando o jogo uma unidade funcional (GARGANTA, 1998).

Os JEC são caracterizados pelo confronto entre duas equipes que buscam a supremacia de uma sobre a outra, para conquistar a vitória. Nesse sentido, os alunos

¹ Scaglia (2003) usa o termo humanidade de Jacquard (1989) para representar a contribuição de todos os homens, de outrora ou de hoje, para cada homem.

de uma equipe devem progredir com a bola, numa ação conjunta, cujo objetivo é manter a posse da bola e marcar gols/pontos (GARGANTA, 1998).

Os JEC possuem duas particularidades que se encontram presente, quais sejam: a cooperação – a entreaajuda entre os companheiros e a inteligência – adaptações nos movimentos por conta das eventualidades que acontecem durante o jogo (Garganta, 1995). É possível identificar também outras características presentes nos JEC, a “aciclicidade técnica, por solicitações e efeitos cumulativos morfológico-funcionais e motores e por uma intensa participação psíquica” (TEODORESCU, 1977 apud GARGANTA, 1998, p. 21).

Estes esportes – basquetebol, futebol e handebol – são classificados por Garganta (1998, p. 20) como jogos que dependem do fator tempo, pois “são interativos e tendem a integrar cadeias de fatores descontínuos”, quer dizer que os acontecimentos que antecedem as ações/movimentos e os subsequentes são imprevisíveis devido a constante desordem do jogo. Já que as ações do jogo decorrem devido a variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade possível nesse contexto, exigindo uma atitude estratégico-tático para resolver os problemas. E ainda, por possuírem semelhanças estruturais e funcionais são agrupados por características comuns, visto que possibilita uma prática transferível entre os JEC já que pretende que “o jogador perceba, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutra JDC” (GARGANTA, 1995, p. 14).

Devido a dinâmica dos comportamentos inter e intraequipe diversas situações são desencadeadas, então o jogador através da ação motora responde aos problemas do jogo. Logo, a técnica não pode ser ignorada ou trabalhada de forma predominante nas aulas, pois a aprendizagem da técnica é apenas uma parte do procedimento de ensino da qual é necessário. E diante disso, o modo de fazer (técnica) e as razões do fazer (tática) não podem estar separados, são ações recíprocas que forma uma unidade, se complementam. Então “o jogador deve prioritariamente saber o que fazer e quando fazer” (GARGANTA, 1998, p. 23).

A pedagogia tradicional para o ensino dos JEC pauta na explicação, demonstração e repetição, condicionamento do meio para menores possibilidades de erros, fragmentação das tarefas e técnicas, atividades simples para a complexidade. Porém tal ensino não pode ser parâmetro para o sucesso no jogo. O ambiente imprevisível e dinâmico do jogo não pode esperar respostas motoras preestabelecidas

com habilidades fechadas já que o praticante não pode planejar movimentos com antecedência diante as constantes mudanças (GARGANTA, 1998).

Desse modo, é fundamental superar o modelo analítico e estruturalista e transitar para o modelo sistêmico que engloba o cognitivo e a equipe, compreendida como microsistema complexo e dinâmico (GARGANTA, 1998). O autor apresenta as características do modelo sistêmico presente no ensino-aprendizagem dos JEC com indicadores ao nível cognitivo e de execução motora. Em suma, as características principais estão exemplificadas no quadro 2:

Modelo Sistêmico

Concepção do praticante	Possui uma representação da atividade; Passa por estados não-lineares de desenvolvimento Constrói as suas habilidades no jogo ou em formas jogadas
Concepção da atividade	Equipe não existe senão com base nas relações de oposição Jogo: estratégias individuais e coletivas
Concepção da aprendizagem	A oposição é a fonte de todo o progresso Compreensão dos mecanismos e princípios do jogo Elaboração de princípios de gestão e regras de ação É o executante quem regula as ações e os seus projetos de ação O modelo é o aluno, e o erro tem um estatuto positivo

Quadro 2: Características dos modelos de ensino-aprendizagem nos JDC (Gréhaigne, 1993).
Fonte: Adaptado de Garganta (1998)

Ainda, Garganta (1995) afirma que dependendo da metodologia abordada para o ensino dos JEC resulta em diferentes resultados. O quadro a seguir proposto por Garganta em 1985 apresenta uma aprendizagem centrada nos jogos condicionados, que exprime as ideias de ensino para a teoria dos jogos esportivos coletivos:

Jogos Condicionados (Procura Dirigida)

Características	<p>Do jogo para as situações particulares</p> <p>O jogo é decomposto em unidades funcionais; jogo sistemático de complexidade crescente</p> <p>Os princípios do jogo regulam a aprendizagem</p> <p>As técnicas surgem em função da tática de forma orientada e provocada</p>
Consequências	<p>Inteligência tática: correta interpretação e aplicação dos princípios do jogo; visualização da técnica e criatividade nas ações de jogo</p>

Quadro 3: Formas metodológicas de abordagem dos JDC, adaptado de Garganta (1985)

Fonte: Adaptado de Garganta (1995)

Convém ressaltar que, deve dar prioridade para as habilidades motoras e cognitivas em vez de focar somente na automatização dos gestos técnicos. A centralidade dessa abordagem é na pessoa que joga e no jogo. O jogo quanto elemento de aprendizagem devendo estar em todas as fases de ensino por transmitir mais motivação e ludicidade (GARGANTA, 1995).

1.1.4 ESCOLA DA BOLA – CHRISTIAN KROGER E KLAUS ROTH

Os autores Kroger e Roth (2006) expressam em seu respectivo livro, *Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*, um resgate da cultura de jogar na rua. Com as mudanças na contemporaneidade as crianças que tinham um maior contato com variadas experiências e movimentos com as mais diversas bolas, pararam de vivenciar os jogos nas ruas e começaram a aprender essa prática em espaços esportivos.

Chamados de *jogadores universais* aquelas crianças que possuem uma ampla vivência motora na infância, e não se tornaram especializadas e precoces como acontece atualmente em escolinhas e clubes esportivos. Quando estes jogam o sentimento de alegria, fascinação, diversão, prazer e entre outros, tomam conta da satisfação pela prática, por causar na imprevisibilidade do jogo a liberdade da experimentação e criatividade.

O *deixar jogar* nessa abordagem é importante, pois todas as experiências possíveis são transferíveis a todos os esportes. Ademais, a iniciação precoce limita o

desenvolvimento integral da criança, podendo levar a frustração e o abandono da prática. Segundo os autores, as:

“crianças não são, na sua natureza, especialistas: elas são generalistas. A especialização precoce com cargas unilaterais (um só tipo de esporte), como o dos adultos, é copiada neste modelo em relação às exigências das cargas em geral, e isto não tem sido adequado. Pelo contrário, apresentam desarmonias no desenvolvimento, acompanhadas de um abandono precoce do esporte, antes de se ter chegado ao alto nível de rendimento” (KROGER; ROTH, 2006, p. 9)

Diante disso, a iniciação esportiva nos jogos esportivos coletivos deve garantir uma aprendizagem da capacidade de jogar livre, variada, e universal a todos os esportes com ampla alternativa de movimentos possíveis. Esta é a Escola da Bola natural apoiada em três pilares básicos, quais sejam: orientada para jogos situacionais, para as capacidades coordenativas e para as habilidades. É fundamentado nas áreas biológicas, pedagógicas e psicológicas.

No quadro a seguir estão organizadas as principais características desta abordagem explicitada nos objetivos, conteúdos e métodos de cada um dos pilares:

Forma de aproximação	Objetivos	Conteúdos e métodos
Orientado para a situação	Aprender a jogar	Somente jogos em forma de elementos táticos para construir o jogo
Orientado para as capacidades	Melhoria da coordenação com a bola	Melhoria da coordenação e dos jogos em elementos para construir a melhoria das informações motoras necessárias
Orientado para habilidades	Melhoria das atividades básicas de domínio da bola	Exercitar as técnicas básicas necessárias aos elementos que permitirão desenvolver-se com mais possibilidades técnicas

Quadro 4: Formas de aproximação, objetivos, conteúdos e métodos

Fonte: Kroger e Roth (2006).

Nos jogos situacionais o jogar torna-se parte fundamental e cria uma oportunidade extensa de vários de movimentos já que “as crianças devem primeiramente aprender ‘somente’ a jogar com liberdade, reconhecer e perceber situações de forma correta e compreendê-las desde o ponto de vista tático” (KROGER; ROTH, 2006, p. 10).

Nessa fase se espera que seja desenvolvido a capacidade geral do jogo e as competências táticas nas suas próprias formas de jogo. Com isso, são especificados

setes elementos básicos táticos ofensivos que estão relacionados com o objetivo (acertar o alvo e transpor a bola ao objetivo), com o colega (conseguir ter vantagem tática e jogo coletivo), com o adversário (reconhecer espaços e superar o adversário) e com o ambiente (oferecer-se e orientar-se); sabendo que os elementos defensivos dependem do que será realizado da ação ofensiva que pode ser, impossibilitar que o adversário acerte o alvo, impedir a progressão e jogo do adversário, ocupar os espaços, etc.

A base teórica está estruturada na psicologia geral e relacionada com as capacidades táticas. Quando a criança adquire experiências favorece ampliar o repertório motor e conseqüente antecipação de ações futuras com base na bagagem acumulada, ajudando a ter comportamentos adequados às situações de tomada de decisão diante dos problemas do jogo.

O segundo pilar da Escola da Bola está orientado para as capacidades coordenativas. A finalidade é trabalhar com aspectos básicos e comuns de vários esportes de modo que a capacidade motora seja exercitada juntamente as habilidades com a bola, pois quanto mais a criança tiver um nível de capacidade coordenativa maior será a facilidade de aprender novos movimentos de forma fácil.

A questão da genética ou da hereditariedade não podem mais ser fatores determinantes que impeçam que a criança possa desenvolver a capacidade motora por não ter talento. Essas capacidades são treináveis, basta somente ser exercitado.

Nos jogos esportivos coletivos a elaboração das informações motoras envolve a interligação das vias eferentes (motricidade grossa e fina) e aferente (óptico, acústico, tátil, cinestésico e vestibular), a partir disso “resulta uma rica série de tarefas coordenativas, por exemplo, com ênfase em um analisador visual-fino (lançamentos ao alvo, malabarismo) ou vestibular-motor grosso (fintar, girar)” (KROGER; ROTH, 2006, p. 21) e de situações de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, variabilidade, carga).

O último princípio está balizado na psicologia cognitiva – referente a orientação e desenvolvimento das habilidades técnicas. O objetivo neste momento não é delimitar o contato das crianças com técnicas específicas de determinado esporte, mas ampliar e trabalhar habilidades comuns e transferíveis uns aos outros, para assim construir movimentos esportivos variados.

Se destaca oito componentes/habilidades técnicas, sendo seis destes ligadas com tarefas sensório-motoras², que são: controle dos ângulos*; regulação de aplicação de força*; determinar o momento do passe*; determinar linhas de corrida e tempo de bola; oferecer-se e desmarcar-se; antecipar a direção do passe*; antecipação defensiva*; e observação do deslocamento*.

Em síntese, a Escola da Bola faz uma crítica ao fato de as crianças serem treinadas antes de aprenderem a jogar em espaços de iniciação esportiva, com isso surge o perigo da especialização precoce e abandono da prática. Limitando a experimentação, a criação, a aprendizagem de vários movimentos e desenvolvimento da competência tática. Em vista disso, essa abordagem ensina as competências do geral para o específico.

1.1.5 INICIAÇÃO ESPORTIVA UNIVERSAL (IEU) – PABLO JUAN GRECO E RODOLFO NOVELLINO BENDA

Os autores dessa abordagem³, Greco e Benda, apresentam uma proposta de iniciação esportiva universal (IEU) nos esportes coletivos a partir do ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades coordenativas gerais para posteriores habilidades específicas, tanto em escolas como em clubes, considerando o biopsicossocial do ser humano (GRECO; BENDA, 1998).

O objetivo da IEU é desenvolver as potencialidades do indivíduo de forma que as capacidades contribuam na motricidade dos praticantes e na prática de qualquer esporte, desde a infância até a adolescência, ocorrendo através de uma aprendizagem incidental junto com a formal (GRECO; BENDA, 2006).

Para isso, recorre ao resgate dos jogos e brincadeiras populares – atividades lúdicas, espontâneas, com amplo repertório motor – que foram sendo substituídas por práticas em espaços com ensino direcionado e formal, com mecanização dos movimentos, acarretando em especialização precoce e ênfase na técnica. Independentemente do local de ensino esportivo deve “fomentar experiências motoras amplas, gerais, emancipatórias, como parte de um processo de formação da

² As tarefas sensórias motoras estão especificadas com asteriscos.

³ Pelo fato da IEU apresentar semelhança com a abordagem Escola da Bola na sua fundamentação, decidi separar em outra seção para uma melhor compreensão das duas abordagens.

personalidade, do autoconceito e do exercício da cidadania” (GRECO; BENDA, 2006, p. 181).

A estrutura-pedagógica do ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos apresenta em dois processos, conforme Greco e Benda (2006, p. 187):

- 1) Da aprendizagem motora ao treinamento técnico:
 - ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades coordenativas (até os 12-14 anos) :
 - 6-8 anos – um elemento;
 - 8-10 anos – dois elementos;
 - 10-12 anos – três elementos (da coordenação geral à específica);
 - ensino-aprendizagem-treinamento das habilidades (até os 10-12 anos)
- 2) Do desenvolvimento das capacidades de jogo ao treinamento tático:
 - ensino-aprendizagem-treinamento das capacidades táticas (até os 10 anos);
 - estruturas funcionais (dos 8-10 anos em diante);
 - jogos para desenvolver a inteligência tática (dos 8 anos em diante).

É fundamental trabalhar atividades para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e deve estar presente em todas as fases (6 anos aos 15 anos). Pode ser maximizada seu aproveitamento nas fases sensíveis, que ocorre ao final da infância e início da puberdade, levando em conta desde o princípio que essas capacidades “servem como base para a execução de qualquer movimento” (GRECO; BENDA, 1998, p. 117).

O praticante ao realizar uma ação coordenada enfrenta dois processos, que envolvem as vias aferentes (ou percepção analisadores – canais sensoriais: ótico, acústico, tátil, cinestésico, vestibular) e eferentes (motricidade condicionantes – motricidade grossa e fina) para elaboração da informação (processos perceptivos, recepção, transmissão e codificação e elaboração de estímulos musculares como resposta) estando condicionados sobre os fatores de pressão (tempo, precisão, complexidade, organização, carga física, variabilidade). É possível gerar cerca de sessenta combinações a partir desses elementos, uma variada e vasta possibilidade de trabalho que o professor pode desenvolver nas suas aulas (GRECO; BENDA, 1998).

A sistematização do treinamento da coordenação está apresentada no quadro 5:

Treinamento da coordenação = habilidade simples + variabilidade da recepção de informações + condicionantes do movimento pressão (complexidade, precisão, carga, organização, tempo e variabilidade)

Quadro 5: Fórmula para estruturação do treinamento da coordenação de Roth (1996)

Fonte: Greco e Benda (1998).

É notório encontrar semelhança desta abordagem com a Escola da Bola de Kroger e Roth (2002) quanto as capacidades coordenativas. Entretanto nas atividades propostas por Kroger e Roth as capacidades são desenvolvidas com uso da bola, já na IEU as atividades acontecem usando outros materiais além da bola para trabalhar as capacidades (GRECO; BENDA, 1998). Além disso, as aproximações estão presentes também em relação a sua fundamentação nas “ciências biológicas e pedagógicas, subsidiados pelas teorias de controle e aprendizagem motora, da psicologia geral e cognitiva, nas áreas da aprendizagem formal e incidental e criatividade” (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009, p. 605).

Quanto ao desenvolvimento das capacidades de jogo ao treinamento tático, nas estruturas funcionais os jogos são realizados como no jogo formal, em uma situação mais próxima do real, por isso são chamados de jogos situacionais. Com diferenças nas estruturas, por exemplo 1x1, 1x1 +1; 2x2, 2x2 +1, etc., com situações de inferioridade, igualdade e superioridade numérica, podendo ser usado o curinga como um apoio para a equipe nas atividades. E também é realizado modificações nos espaços e tamanho da quadra, número de jogadores, entre outros elementos para trabalhar com jogos reduzidos (GRECO; BENDA, 1998; GRECO; BENDA, 2006).

Na IEU o “deixar jogar” e o “aprender fazendo” (p. 125) são prioridades. Nesse sentido, essa abordagem não pretende desenvolver o desempenho máximo do aluno como forma principal do ensino, mas formar um repertório motor amplo a contribuir na sua vida e posterior especialização no esporte (GRECO; BENDA, 2006).

1.1.6 PEDAGOGIA DO ESPORTE – RENATO SAMPAIO SADI

Os estudos em torno da pedagogia do esporte por Renato Sampaio Sadi apresentam a necessidade de uma perspectiva mudancista apoiada na compreensão da totalidade social pautada no ensino de esportes por meio de jogos. Os fundamentos foram orientados pela proposta americana de Mitchell, Oslin e Griffin – Tactical Games

Approach (SADI; COSTA; SACCO, 2008). Toda produção teórica com os principais aspectos e características apresentados nesse item remete aos seus dois livros: *Pedagogia do esporte: descobrindo novos caminhos* (2010) e *Pedagogia do esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas* (2016).

Não se pretende somente uma mudança na didática da pedagogia do esporte (PE), mas uma ressignificação do esporte. O ensino do esporte como um conhecimento democrático, deve ser ajustado as características das crianças. E para englobar o conjunto de totalidade do ser humano baseia-se em autores, como Daolio (2004) e a integridade composta pelo ser social, cultural, psicológico e motor, e em Balbino e Paes (2005) para expressar a importância das oito inteligências múltiplas presentes nos ambientes esportivos (SADI, 2010).

O conjunto de totalidade social é visto como complexo e envolve “determinações macroestruturais (econômicas e políticas), históricas (culturais e sociais) e conjuntura (formação, aspectos psicológicos e de organização dos espaços de trabalho)” (SADI, 2010, p. 3). A compreensão desses aspectos, a partir do elo entre eles, provoca uma amplitude e profundidade relevante que deve ser considerada no momento de ensinar uma prática esportiva efetiva para toda vida.

E para isso, precisa superar com paradigmas que envolvem o ensino entorno do esporte e consolidação através de aprendizagens tecnicistas. A questão elementar é pensar no desenvolvimento dos elementos táticos antes do trabalho com as habilidades físicas e técnicas. E para isso, deve recorrer ao aspecto cognitivo, cabe a cognição: transferência de conhecimentos para o momento do jogo, criar motivação e inclusão, assim como a independência do praticante para resolver os problemas emergentes com autonomia para responder aos imprevistos, e habilidade com ou sem bola e comportamento em quadra (SADI, 2010).

Os jogos serão as engrenagens para trabalhar a cognição na tática. A importância do jogo é vista quando o professor prioriza como elemento presente em toda aula, do começo ao fim, apresentando de dois a três jogos por aula – dependendo do tempo e das motivações das quais quer trabalhar em decorrência das situações emergentes. Além disso, acontecem adaptações nos jogos, quer seja na dimensão da quadra (espaços reduzidos – mini jogos), no número de jogadores, no peso da bola, no tempo de duração das partidas ou qualquer outra modificação nos jogos (SADI; COSTA; SACCO, 2008).

Para tanto, os jogos são classificados em quatro categorias. Agrupados em uma ordem de critério que apresenta táticas similares para solucionarem problemas, que sejam comuns e transferíveis a outros grupos parecidos. São eles, jogos de invasão, jogos de rede/parede, jogos de rebatida/campo e jogos de alvo (SADI, 2010).

Há questões presentes nos procedimentos metodológicos que valem ser reforçadas. Por parte do professor o bom planejando de saber: o que está fazendo, como está ensinando e onde quer chegar é fundamental, além de conhecer as particularidades dos alunos e de inclusão destes nas aulas. Para a aprendizagem dos jogos, como essência do processo, serão repetidos, reconstruídos e fixados, pois “jogar, compreender, criar e competir é uma lógica que põe o problema; a prática da habilidade (dentro ou fora do jogo) resolve o problema” (SADI, 2010, p. 41).

Quanto à competição, uma característica intrínseca dos jogos/esportes e que não pode ser negada, mas regulada e ajustada para ensinar regras, valores e ética, dosando a intensidade dessas questões, para não configurar da forma como é apresentada nos esportes de alto rendimento (SADI, 2016). A estimulação de bons comportamentos esportivos pode contribuir na formação pessoal, que trate o outro com respeito e sem violência, caracterizando um ambiente oxigenado⁴ pelo fair play, incentivando relações próximas de adversários e não inimigos – que um precisa do outro para jogar, com cumprimento e apertos de mão (SADI, 2010).

Sadi (2010) apresenta nessa pedagogia a criação de rotinas, que inclui a organização espacial e temporal, com conservação dos materiais (qualidade e quantidade) e otimização do tempo previamente organizada e estabelecida com os alunos quanto a: montar o espaço físico, delimitações das quadras ou lista de presença. Essa reestruturação permite criar hábitos e que se tenha uma “equipe” preparada e ensinada pelo professor a possibilitar uma prática possível diante do tempo dedicado as aulas (SADI, 2010).

A avaliação nessa abordagem acontece a todo o momento – durante os jogos e ao final, não é destinada somente a provas escritas ou ao final da aula. É rotineira, processual e autêntica, devendo ter o mesmo valor no planejamento quando se dá atenção ao que ensinar. As perguntas e respostas são vias nas quais ocorre o feedback para diagnosticar e resgatar o que foi trabalhado concomitante com a fixação. Pelos tipos de avaliação (teste escrito; perguntas e respostas; monitoração,

⁴ Ambiente oxigenado “práticas sadias do esporte, o jogo limpo e a limpeza do ambiente do jogo, as inovações e um suporte criativo das lideranças” (SADI, 2016, p. 41)

observação e organização das equipes; complemento por meio de trabalhos de pesquisa; cenário de atividades; e confecção de jornal) é possível perceber a dimensão que essa abordagem é capaz de estender e não limitando a condizentes quantitativos (SADI, 2010).

O envolvimento dos alunos no processo é interessante, pois o professor deve ensiná-lo a ter responsabilidade e uma sequência de ações com criação de rotinas, organização de materiais, monitoramento e tarefas de otimização do tempo; e avaliando-os em relação aos quatro domínios da aprendizagem (psicomotor, cognitivo, comportamental/social e afetivo) (SADI, 2010).

E ainda, nessa abordagem, Sadi (2016) apresenta cinco princípios, chamado de Interconexão 5C. Segundo Araújo (2008, p. 53) são “esferas fundamentais para a formação da criança no processo de alfabetização esportiva ou educação esportiva” que é desenvolvida por meio da inteligência nos esportes por meios de jogos através da compreensão, criatividade, competitividade, cooperação e corresponsabilidade.

1.1.7 SPORT EDUCATION (SE) – DARYL SIEDENTOP

O modelo Sport Education (SE), ou Educação Esportiva, foi proposto pela primeira vez em 1982 por Daryl Siedentop e se desenvolveu ao longo dos anos, resultando no livro *Complete Guide to Sport Education*, que será predominante a base teórica nesse trabalho.

Siedentop criou esse modelo a partir de suas experiências frustrantes nas aulas de educação física, em que predominava atividades com exercícios isolados e conseqüentemente produzia jogos ruins. Sua pretensão com o SE é permitir que todos possam participar dos jogos, principalmente aqueles que são excluídos das atividades por não possuírem tanta habilidade, com essa oportunidade podem se sentir entusiasmados e comprometidos com a prática.

Em seus estudos observou algumas situações comuns que são recorrentes em aulas tradicionais. Quais sejam, a grande variedade de atividades que os alunos têm contato com um tempo pequeno para praticar, e a maior parte da aula dedicada a treinamento das habilidades, mesmo com progressão técnica não conseguem transferir essas aquisições para os jogos. Em vista disso, acredita que o domínio tático é tão importante quanto a técnica.

As experiências esportivas no SE são autênticas à medida que o aluno tem autonomia e liberdade em assumir funções, que não se restringem a aspectos motores como somente jogar, e com igualdade de participação entre meninos e meninas. Os papéis que são transvestidos – árbitros, treinadores, estatísticos, publicitários – criam uma maior motivação na prática com sentimento de prazer, pertencimento, etc. juntamente com o crescimento de responsabilidades.

Para garantir essa autenticidade, o modelo SE nas aulas de EF propõe uma organização do trabalho pedagógico em seis características centrais, presente no contexto esportivo que são: a época esportiva/temporada, a afiliação, a competição formal, o evento culminante, registros e festival.

A temporada é um período direcionado a experiências esportivas que necessitam acontecer em um tempo apropriado para o aprendizado, seja praticando ou desempenhando alguma função, e normalmente envolve o mínimo de 20 aulas. Ao ponto de que, aos poucos os jogadores tornam-se mais competentes, mais confiantes e desejam aprender mais.

Na afiliação o aluno estará vinculado a uma equipe, por uma temporada ou em alguns casos, pode prolongar sua adesão por uma duração maior. Por estar incluído em um grupo, aqueles que são menos habilidosos se sentem úteis em poder participar ativamente desempenhando outras funções que não sejam exclusivamente exercícios motores, conferindo um sentimento de pertencimento e maior vivência.

O calendário esportivo é estabelecido desde o início da temporada. Antecipadamente os alunos sabem que irá ocorrer competições formais e isso os motiva, pois é praticando que criam significados. Isso culmina no evento, com alusão aos grandes eventos, mas em menor escala e adequada a realidade da escola. Os formatos da organização são diversos, pois dependem, por exemplo, do local onde será realizado – quadra, pista, etc.

Durante esse período ocorrem os registros e é a forma de manter anotado dados que podem ser utilizados para ajudar no *feedback* dos alunos, melhorar o desempenho e buscar atingir novas metas. As anotações não devem estar limitadas ao quantitativo, é uma forma de avaliação do professor e de percepções dos alunos com o que ocorreu ao longo do jogo.

A festividade seria o clímax de todo processo. Esse estilo de proposta é quase inexistente, Siedentop destaca a necessidade desse tipo de realização, pois é uma

forma autêntica e complexa de dar aos alunos funções de vivenciar papéis que são, na grande maioria, designadas a professores.

Com isso, o objetivo da Educação Esportiva é transformar alunos em esportistas no sentido mais completo: competentes, cultos e entusiastas. Competentes em dominar as habilidades necessárias para participar de um jogo satisfatoriamente, culto em saber identificar e diferenciar uma boa prática de uma má, reconhecendo os valores das regras e rituais, sendo praticante e consumidor. É esportista entusiasta pelo fato de perceber as ricas experiências para toda vida e querer continuar ativamente e influenciando outras pessoas.

Logo, a ênfase do SE é pensada na capacidade do aluno de jogar, que independente do seu nível de habilidade possa participar, melhorando suas habilidades motoras e conhecimento das regras. Os autores, Graça e Mesquita (2007, p. 410), afirmam que “a instrução técnica é organizada em função da sua aplicação tática e é dado tempo suficiente para desenvolver a consciência e a competência tática”. Desse modo, é visto que os jogos são prioridades para desenvolver a capacidade tática em vez de um ensino voltado somente para a técnica, e para isso é dedicado um tempo necessário para aprendizagem das unidades esportivas.

No modelo SE, os esportes são classificados em categorias similares e são divididos em três, quais sejam:

1. Esportes individuais: esportes de pista e campo, natação, mergulho, ginástica, dentre outros;
2. Esporte duplo (*dual sports*): esportes de raquete (tênis, pickleball e badminton) e esportes de alvo (tiro com arco e boliche);
3. Esporte de equipe ou Jogos de Invasão: futebol, basquetebol, pólo aquático, entre outros.

Se a Educação Esportiva for pensada a longo prazo, partindo de cada temporada, alcançaria os objetivos propostos pelo autor do modelo, que envolvem o desenvolvimento da técnica e aptidão para o esporte, a apreciação dos jogos e capacidade tática e tomada de decisão para resolver os problemas do jogo, com isso desenvolvendo um nível de conhecimento que permite mais chances de participação e interação, além de proporcionar experiências no esporte quanto a funções como arbitragem, treinamento, planejamento e administração de festivais, jogos, por exemplo.

Ainda, pode acrescentar na formação do indivíduo a responsabilidade, a liderança, a cooperação e o trabalho em grupo. Contudo, esta abordagem prioriza também a oportunidade de apreciar o esporte e seus significados de forma que envolva o aluno a uma prática que seja para toda vida, na escola e fora desta instituição.

1.1.8 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) – ROD THORPE E DAVID BUNKER

Rod Thorpe e David Bunker propuseram o modelo *teaching games for understanding* (TGfU) em 1982 na Universidade de *Loughborough* (Inglaterra) como uma alternativa para ensino tradicional. Observaram que nas aulas o desenvolvimento da técnica predominava em detrimento dos jogos, e quando os jogos ocorriam não era dedicado muito tempo para prática e os professores/treinadores não faziam conexões entre o que foi ensinado (técnica) e qual o momento adequado para aplicá-las (quando e como) nos jogos (KIRK; MACPHAIL, 2002).

Bunker e Thorpe (1986) perceberam algumas ocorrências comuns em outras abordagens como, os alunos conheciam pouco dos jogos, algumas crianças hábeis e que dominavam as técnicas tinham pouca capacidade de tomada de decisão, o insucesso/frustração na prática por conta da ênfase na performance, entre outros.

Desse modo, é notório perceber que o domínio da automatização dos movimentos técnicos não garante o sucesso no jogo formal, mas para que isso ocorra, deve acontecer simultaneamente com a tomada de decisão – capacidade tática. Nesse sentido, a importância deve ser dada ao desenvolvimento dessa capacidade desde cedo nas crianças, trabalhando em conjunto o desenvolvimento motor e cognitivo, para assim evitar a dicotomia do ensino da técnica e tática (CLEMENTE; MENDES, 2011).

Segundo ainda os mesmos autores, a capacidade tática são as interações cognitivas capazes de selecionar respostas para resolver os problemas do jogo, enquanto que a ação gerada pelo praticante para a tomada de decisão advém dos conhecimentos táticos. Estes, bifurcados em dois tipos: conhecimento tático declarativo (o que fazer) e conhecimento tático processual (como fazer) ocorrem de maneira diferente em praticantes com mais experiência e daqueles com menos experiência.

Para possibilitar uma maior vivência e experiência a partir da capacidade tática, o professor irá utilizar os jogos como recurso pedagógico por meio de jogos modificados. As modificações acontecem nas estruturas básicas: nas regras, na área de jogo e nos equipamentos, adequando esses elementos ao nível de desenvolvimento dos alunos. Ainda, relevam os resultados positivos a partir desse recurso na aprendizagem dos alunos, tornando uma prática mais agradável e motivante (KIRK; MACPHAIL, 2002).

Para tanto, Bunker e Thorpe organizaram os jogos em categorias similares com semelhanças estruturais, quais sejam: as regras e as táticas, pois o conhecimento de determinada modalidade pode ser transferido para aquela que tem os mesmos conteúdos táticos e estratégicos. Diante disso, os jogos foram agrupados em quatro tipos: jogos de alvo, jogos de rede/parede, jogos de batimento e jogos de invasão ou territoriais⁵ (CLEMENTE, 2012; KIRK; MACPHAIL, 2002).

O TGfU, traduzido como ensino dos jogos para compreensão, apresenta quatro princípios pedagógicos a partir da forma modificada do jogo. Clemente (2012) apresenta-nos da seguinte maneira:

1. Seleção do tipo de jogo (ou amostragem): a intencionalidade é proporcionar as crianças uma ampla vivência com variados jogos, dentre os quais podem apresentar semelhança estrutural entre si ou diferenças. Os jogos estão agrupados de acordo com a classificação: jogos de alvo, jogos de rede/parede, jogos de batimento e jogos de invasão ou territoriais;

2. Modificação do jogo por representação: os jogos são modificados e adaptados para o nível do aluno. Apesar da adaptação, os jogos reduzidos continuam com a mesma estrutura tática dos jogos formais e o objetivo desse princípio é simplificar as tarefas e evitar a decomposição das atividades;

3. Modificação por exagero: neste momento, cabe ao professor apresentar um problema tático que surgirá a partir do contexto do jogo, guiando o aluno a refletir sobre a situação, facilitando o processo de tomada de decisão.

4. Ajustamento da complexidade: a profundidade da complexidade do jogo deverá ocorrer a partir da compreensão e nível de experiência do aluno, desse modo os jogos devem estar adequados ao nível potencial do aluno para corresponder as imprevisibilidades.

⁵ Butler e McCahan (2005) afirma que Bunker e Thorpe escolheram usar o termo territorial em vez de invasão pela conotação militarista que a palavra carrega.

Alguns autores, como Griffin e Patton (2005) e Butler e McCahan (2005), discorrem sobre as seis fases do modelo TGFU, para que os alunos se tornem jogadores habilidosos e aumentem a sua consciência tática, são eles:

1. Jogo: o jogo deve ser introduzido e com modificações, todos os alunos são capazes de jogar independentemente do nível de habilidade;
2. Apreciação do jogo: devem conhecer e respeitar as regras para poderem jogar;
3. Consciência tática: os alunos vão compreender o jogo quando resolverem os problemas que emergem das situações de jogo;
4. Tomada de decisão: os alunos deverão tomar boas decisões com o que fazer e como fazer;
5. Execução da habilidade: as habilidades são aprimoradas assim como as estratégias escolhidas;
6. Desempenho: é a performance do aluno no jogo que tende a melhorar cada vez que acontece o jogo.

Para alcançar a efetividade dessa prática, Clemente (2014) evidenciou a importância do questionamento como ferramenta pedagógica, porém pouca atenção é dada pelos professores e em pesquisas. Sendo assim, “a focagem do questionamento deverá se centrar na capacidade de o aluno solucionar problema tático enfatizado pelo professor, através de processos reflexivos internos” (PEARSON; WEBB, 2008 apud CLEMENTE, 2014, p. 593), ou seja, esse auxílio irá ajudar o aluno a interpretar e refletir sobre suas ações individuais e coletivas no jogo.

Em suma, o TGFU está fundamentado na perspectiva do construtivismo, o papel ativo do aluno e o jogo são a centralidade da aprendizagem, e o professor como facilitador desse processo (GRIFFIN; PATTON, 2005). Após duas décadas da criação este modelo ainda não encontra acabado, está aberta a novas remodelações como apresentada por Kirk e MachPhail, e Holt, Streat e Bengochea (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

De acordo com a produção teórica apresentada ao longo deste capítulo, as últimas três abordagens citadas apresentam uma relação direta com o problema desta investigação. Diante disso, será explorada com mais profundidade o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) no ensino do tênis de campo no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II: TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) E O ENSINO DOS ESPORTES DE RAQUETE

Neste capítulo buscaremos apresentar os esportes de raquete como possibilidade nas aulas de Educação Física (EF), adequada a realidade escolar brasileira. De forma geral será exposto as principais características transversais entre os esportes de raquete. Posteriormente, apresento o tênis de campo como ponto de partida para pensar em um ensino-aprendizagem possível na escola, baseando na metodologia do *Teaching Games for Understanding* (TGfU).

Sabe-se que a educação física, como disciplina presente na educação básica, tem em maior predominância o conteúdo esporte, o famoso quarteto composto pelo futebol, voleibol, basquetebol e handebol. Galatti, Paes e Darido (2010) consideram que a presença de modalidades coletivas no ambiente escolar é justificada pela evolução histórica e social do esporte. Na prática esportiva os aspectos técnicos e táticos são importantes, além deste ambiente promover o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social.

Não se pode negar que os elementos elencados anteriormente nos esportes coletivos podem estar presentes também em outras modalidades, seja nos esportes de raquetes ou qualquer outro conteúdo da cultura corporal, quer seja a luta, a ginástica, entre outros. Antes de tudo, independente do espaço onde é realizado e do significado que cada sujeito dá através do esporte, segundo Paes (1996), deve estar vinculado a uma prática educativa, contribuindo na sua formação integral para toda vida.

A seleção do conteúdo, segundo o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (1997) precisa ter relevância social, considerar os lócus em que a escola e os alunos estão inseridos, e as características dos mesmos. Portanto, a escolha pelos esportes de raquete priorizou a intencionalidade de olhar para este conteúdo como possível no contexto escolar, adequando-o, e dando oportunidade de acesso e democratização do saber e prática a todo educando.

2.1. OS ESPORTES DE RAQUETE

Neste trabalho, o termo esporte de raquete pode reportar a outras nomenclaturas porque distintos autores e/ou abordagens classificam esses esportes em categorias com outro nome.

González, Darido e Oliveira (2017), por exemplo, inserem os esportes de raquete no grupo de esportes com rede divisória, pelo fato deste conjunto de diversas modalidades possuírem semelhança tática e serem agrupadas em uma mesma categoria, com transferência de conhecimentos entre eles, por exemplo o badminton, a peteca, o tênis de campo, o tênis de mesa e o voleibol. Enquanto isso, o TGfU de Bunker e Thorpe (1982) assim como a proposta de Renato Sadi (2010), classificam os esportes que utilizam raquete como jogos de rede/parede.

Os esportes de raquete são modalidades que apresentam em comum o uso de raquetes para rebater uma bola ou peteca. E por estarem agrupadas, Aburachid e Greco (2009) afirmam que existe semelhanças quanto a sua estrutura básica do jogo, possibilitando a transferência tática entre uma modalidade e outra, apesar das habilidades técnicas serem diferentes.

A variedade de esportes que utilizam raquetes é enorme. Copelli (2010) debruçou-se em um levantamento dos esportes que usam raquete e a sua possibilidade de inserção no contexto escolar. São exemplos: o tênis de campo, tênis de mesa, *beach tennis*, *badminton*, *speedminton* e *blackminton*, *squash*, raquetebol (racquetball), *pádel*, frescobol, *quimbol*, *racketlon*. Existem outros, como o *pickleball* que é muito praticado nos Estados Unidos, muito semelhante com o jogo de mini tênis.

Percebe-se que a diversidade desses esportes ocorre em múltiplos contextos e possibilidades que envolvem o espaço (praia, quadra), influência de ambiente externo (vento, sol, chuva), implementos (madeira, plástico, alumínio, grafite, etc. com cordas ou não), material (bola ou peteca), divisão do espaço por uma rede ou mesmo local para jogar, entre outras particularidades.

Exemplificado isso, o recorte dos esportes selecionados para este trabalho apresenta como aspecto comum: as raquetes e uma rede na quadra delimitando/dividindo dois espaços, podendo ser exemplos representativos destes o badminton, tênis de campo e tênis de mesa. Apesar desses três esportes serem popularmente conhecidos e difundidos no mundo, não restringe ou elimina a

possibilidade de tratar pedagogicamente os outros esportes com raquetes, mas corroborando com a ideia de González, Darido e Oliveira (2017) de que a partir desses é possível transferir conhecimentos e aprendizados entre/para os similares.

Aburachid e Greco (2009) conceituam os esportes de raquete como esporte de oposição, a ação dos jogadores ocorre de forma alternada e o espaço da quadra é separada por uma rede. Somando a isso, Cabelo (2000, p. 21-22 apud COPELLI, 2010, p. 31) classifica como individuais e em situação de oposição, podendo ser praticado em dupla e em situação de cooperação-oposição, cujo objetivo do jogo é golpear o objeto (bola ou peteca) por cima da rede de forma que dificulte o adversário devolver ou o force a cometer o erro, para assim conquistar o ponto.

A principal característica deste esporte é o implemento utilizado – raquete. A diversidade e os tipos que existem foi possível graças a evolução, porém, em alguns casos, sua origem aconteceu de forma rudimentar, como por exemplo o tênis de campo na era moderna. O início se deu com o jogo chamado “*jeu-de-paume*”, traduzido como “jogo da mão”, era praticado nas ruas da França usando a palma da mão para rebater uma bola, por volta do século XVIII. E ao “*court-paume*”, jogo bem parecido, contudo acontecia em recintos fechados e era usado uma raquete (VILANI, 1998).

Com base nesse fato histórico, o local e a forma como eram praticados antigamente, leva-nos a considerar que, nos dias atuais, a possibilidade de praticar esportes de raquete, independente do espaço, é possível considerando as adaptações. Chiminzazzo (2008) considera que essas ações podem ser desenvolvidas nas aulas com a confecção de raquetes pelos alunos ou utilização de materiais alternativos, apropriando de qualquer superfície disponível na escola. Pois acredita que o modelo padrão dos atletas profissionais, aqueles dos eventos esportivos, não é o único para jogar.

Destarte, a ação realizada no jogo com a raquete, extensão do corpo, é uma habilidade motora manipulativa – o rebater (CHIMINAZZO, 2008). Copelli (2010) infere que o ato de rebater envolve habilidades quanto à musculatura (motora grossa), ao movimento (discreta – movimento tem início e fim delimitados e visíveis), aberta (instabilidade causada pela intempérie do ambiente) e ritmado (impor um ritmo as respostas com situações rápidas de mudanças).

Com o ato de rebater a bola segue uma trajetória, e segundo González, Darido e Oliveira (2017) precisa ser interceptada a trajetória da bola ou peteca, que ocorre

de forma alternada entre os jogadores, seja atacando ou defendendo. E para isso, a trajetória do objeto pode ser a combinação de quatro tipos, que incluem a velocidade (rápida, média ou lenta), plano (alto, médio ou baixo), direção (paralela ou cruzada) e distância percorrida após ser rebatida (frente/longa, meio/média ou fundo/curta) (CARVALHO; ABURACHID; GRECO, 2007 apud ABURACHID; GRECO, 2009).

Quanto as ações táticas dos jogadores durante uma partida, o quadro a seguir exemplifica a estrutura funcional dos jogos de rede, sendo dois objetivos fundamentais: o ataque e a defesa.

JOGOS DE REDE

Ataque	Defesa
Preparar uma jogada	Organizar a formação básica
Amortecer a recepção do saque	Bloquear
Preparar o ataque propriamente dito	Observar para poder antecipar
Escolher o tipo de ataque	Defender
Atacar (bater, largar, encobrir)	Recuperar ponto quase perdido
Cobrir espaços	Contra atacar
Marcar o ponto no saque	Recompor o posicionamento

Quadro 6: Objetivos dos jogos de rede

Fonte: Sadi (2016).

Com mais afinco em relação aos problemas táticos dos jogos de rede, os autores Mitchell, Oslin e Griffin (2003) apresentam sistematizados no quadro 7 as ações ofensivas e defensivas, de movimentação com ou sem a bola, que os alunos devem ter como atitudes a partir de um ensino dentro do jogo quando se prioriza em maior profundidade os aspectos táticos.

Objetivos e problemas táticos	Movimentos sem a bola	Habilidades com a bola
	Ofensivo e pontuação	
Manter um rally	Movimentando para pegar	Arremesso/Lançar por baixo Bater por baixo – forehand e backhand
	Olhando o espaço da quadra – longo e curto	Tiros de profundidade – lob, drive e clear
Preparando um ataque	Abrindo para os colegas de equipe	Tiro de aproximação Drop shot Serviço
	Onde atacar – espaços de ataque	Passando e ajustando Batendo para baixo – voleio, smash e spike
Vencendo um ponto	Força versus precisão de decisões	
	Defensivo e impedindo pontuação	
Defendendo espaço	Posicionamento de base Cobertura da quadra como um time Deslizando	
Defesa de contra ataque	Apoiando os companheiros de equipe Mudando para cobrir	Bloqueio por baixo

Quadro 7: Estrutura tática nos jogos de rede/parede

Fonte: Mitchell, Oslin e Griffin (2003, tradução nossa)

A progressão do nível de complexidade dos jogos vai aumentando à medida que os alunos aprendem e conhecem mais os jogos. Eles começam jogando e pegando a bola (nível I), golpeando a bola com a mão (nível II) e posteriormente golpeando o objeto com um implemento (nível III) (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2003).

Sadi (2016) acredita que cada nível avançado deve incluir a aprendizagem do nível anterior, desta maneira o nível de complexidade tática ocorre do mais fácil para o mais difícil.

De maneira mais ampla e sintetizando as ideias da lógica interna dos esportes de rede/raquete até aqui apresentadas, os autores Butler e McCahan (2005) organizaram todas características dos jogos de rede em um quadro, como proposto a seguir, na abordagem do TGfU:

JOGOS DE REDE/PAREDE

Intenção principal do jogo	Mandar a bola de volta para o oponente de forma que ele não seja capaz de retornar à bola ou forçando a cometer um erro.
Conceito e habilidades	<p>I. Percepção espacial Habilidade: jogando/lançando, pegando e voleio, servindo e recebendo o saque (serviço)</p> <p>II. Posicionamento na quadra Habilidades: correndo, parando, mudando de direção</p> <p>III. Posição do corpo Habilidades: equilíbrio, trabalho dos pés, batendo a bola em relação ao corpo</p> <p>IV. Trajetória Habilidades: jogando, pegando</p> <p>V. Profundidade Habilidade: batendo com uma força específica, lob shot, drop shot, spin shot, voleio, drives, dig</p> <p>VI. Ângulos Habilidades: controle da raquete, ângulo da raquete, voleio, forehand e backhand</p>
Função dos jogadores	Todos os jogadores requerem as mesmas habilidades enquanto eles rodam nas posições (todos servem/sacam e recebem)
Área de jogo	A área é dividida por uma rede; os jogadores opostos/adversários são separados
Estratégia ofensiva	Colocar a bola mais longe dos adversários; colocar a bola perto do limite das linhas da quadra; movendo para a posição de voleio na rede; interceptando; antecipando
Estratégia defensiva	Retornar o objeto e manter no limite da quadra; antecipando onde o adversário retornará o objeto
Exemplo de jogos	Rede: badminton, pickleball, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol

Quadro 8: Componentes essenciais do jogo de rede/parede

Fonte: Butler e McCahan (2005, tradução nossa)

Através desse conteúdo encontramos aproximações que conduzem a um caminho ensino-aprendizagem comum a todos os esportes de raquete/rede, por assim pensar acreditamos que essa equivalência permite ampliar as noções de trato com modalidades similares, com análise e reflexões de mudança/organização no

planejamento das aulas. A seguir daremos apenas a “rebatida inicial” para apresentar o tênis de campo como conteúdo possível de ser ensinado na Educação Física Escolar.

2.2. O ENSINO DOS ESPORTES DE RAQUETE NA ESCOLA: O TÊNIS DE CAMPO COMO PONTO DE PARTIDA

O tênis de campo ainda é visto na escola como esporte da elite, por fatores como elevado custo dos materiais esportivos para sua prática. Entretanto esse tabu precisa ser superado e avançar, já que este esporte pode ser uma alternativa para prática pedagógica do professor, e se inserindo no âmbito educacional pode oportunizar ao aluno um contato com essa prática e consequente popularização.

Pensar no tênis de campo é propor o desenvolvimento de um repertório motor diversificado antes não vivenciado pelas crianças, como habilidade de rebatida. Ora, é possível que no tênis todos os alunos estejam em um mesmo nível de aprendizado já que as habilidades motoras e percepções (espacial, temporal, etc.) do tênis não estão frequentemente incluídas no rol de experiências.

A tentativa de implantação deste esporte na escola é um esforço de muitos docentes e discentes em mudar essa realidade. Em vista disso, destacamos os trabalhos: no Ensino e Pesquisa através do PIBID no Ensino Fundamental I (VIEIRA; SANTOS; ARAÚJO, 2016), no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II (KRÜGER, 2013) e Projeto de Ensino com foco no Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos – EJA (SANTOS, 2015). Das possibilidades, enxergamos que a dedicação destes e de outros pesquisadores detém em, independentemente da idade ou série, garantir a qualquer educando a oportunidade de jogar tênis de campo.

De fato, encontramos entraves no momento das intervenções como Krüger (2013) relata em seu trabalho, foram detectados aspectos positivos e negativos. Dentre eles têm-se evidências que o que motivava os alunos era competição em atividades de estafetas (com controle do corpo e materiais, por exemplo), encontrou rejeição destes quando enfatizou nas técnicas. Haverá uma grande luta em vencer as barreiras da realidade escolar: da falta de espaço, de material, do gosto dos alunos por outros esportes e da grande quantidade de alunos nas turmas em comparação aos espaços esportivos de iniciação ao tênis.

O tênis de campo pode desenvolver nos praticantes, em especial às crianças na fase de desenvolvimento, capacidades cognitivas-perceptivas, como Paula e Balbinotti (2009) apresentam: percepção visual, motora, auditiva, cinestésica, espacial, temporal; melhora da atenção, da lateralidade, da coordenação, etc.; simultâneo com habilidades locomotoras (diversas direções de deslocamentos e mudanças bruscas), estabilizantes (equilíbrio do corpo para golpear) e manipulativa (segurar a raquete para rebater).

Desse modo, é possível perceber a complexidade do jogo de tênis de campo pelo fato da relação da consciência corporal em coordenar movimentos de manipulação (empunhadura da raquete), com deslocamentos espaciais e temporais dos membros inferiores, concomitante com ações dos membros superiores da posição dos braços e ângulos da raquete para efetuar um golpe (BUTLER; MCCAHAN, 2005). Além desses fatores motores, cabe ainda destacar a antecipação de ações com precisão em relação ao tempo da bola, a localização no espaço da quadra, atenção, ajustamento e exatidão em rebater. São muitos elementos que devem ser dominados pelos alunos na prática e que pode contribuir no seu desenvolvimento integral (PAULA; BALBINOTTI, 2009).

Ainda que pareça complexo esta prática, a Confederação Brasileira de Tênis - CBT (2015) confere mais razões para jogar tênis de campo, seja em relação a aspectos físicos, sociais ou psicológicos, como por exemplo melhora da aptidão física, promoção da saúde, coordenação geral e óculo-manual, velocidade de movimento, reação e antecipação (pensamento estratégico), controle emocional, responsabilidade, disciplina, dentre outros. E ainda propõe que através de materiais e jogos modificados (mini tênis) se consegue jogar e transferir os aprendizados para quadra grande, desfrutando de experiências divertidas e positivas, e nada mais vantajoso no tênis do que jogar, rebater e pontuar.

2.3 TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) E TÊNIS DE CAMPO

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU), traduzindo como ensinando jogos para compreensão, foi o precursor da metodologia do ensino de esportes por meio de jogos. Alicerçado na teoria construtivista, influenciou abordagens posteriores que surgiram desta derivação como o *Game Sense*, *Tactical Games*, dentre outros (SOUZA; SCAGLIA, 2004; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009; BELLI et al., 2017).

Este modelo preza por um ensino em que a consciência tática não aguarde pelo desenvolvimento e refinamento das habilidades para poder ser trabalhada nas aulas, sabendo que isso pode ser fator desmotivador entre os alunos. Eles precisam entender e compreender o jogo e sua estrutura, de forma que todas as habilidades que os alunos já possuem são consideradas (SOUZA; SCAGLIA, 2004).

O TGfU ainda conta com uma ordem de ensino de jogos, do mais simples para o mais complexo, atingindo ao final dessa sequência o jogo na forma oficial. Pode ser iniciado com jogos de alvo por ser menos complexos e em seguida jogos de invasão, já os jogos de rede devem vir após por ser mais complexo que os anteriores (SOUZA; SCAGLIA, 2004). Seguindo essa linha de raciocínio e pensando que durante toda a vida a criança sempre teve contato com os jogos de invasão, estando preparadas quanto a este conhecimento, nada mais digno que poder oferecer essa experiência com o tênis de campo por ser algo novo.

O TGfU apresenta em seu modelo seis fases: forma do jogo (1), apreciação do jogo (2), consciência tática (3), tomada de decisão (o que fazer e como fazer) (4), execução de habilidades (5) e desempenho/performance (6), com o aluno no centro desse processo de ensino-aprendizagem. Com base nesse esquema (figura 1), iremos pensar na organização de um ensino do tênis de campo na escola dentro das seis fases.



Figura 2: Modelo das fases do TGfU

Fonte: Graça e Mesquita (2007)

Nas formas de jogo é introduzido o jogo de forma modificada, e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos (GRIFFIN; PATTON, 2005). “O jogo, objectivado

numa forma modificada concreta, é a referência central para processo de aprendizagem, é ele que dá coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula” (GRAÇA; MESQUITA, 2007, p. 402).

Essa adaptação ocorre pelo fato da inserção de quatro princípios pedagógicos:

- Seleção do tipo de jogo: os jogos são agrupados de acordo com uma classificação de semelhança estrutural, é possível perceber as diferenças e similaridades entre os jogos da mesma categoria ou não. Sendo passível de transferência os conhecimentos táticos (CLEMENTE, 2012). Desse modo, os esportes de raquete, especificamente o tênis de campo, inserem-se nos jogos de rede.
- Modificação do jogo por representação: os jogos são modificados (jogos reduzidos), com isso facilitando a resolução de problemas ao adequada ao nível do aluno (CLEMENTE, 2012), porém sua estrutura tática mantém de forma que preserve igual dos jogos formais e que tenham problemas táticos comuns uns aos outros, com redução da quantidade de jogadores e materiais modificados (GRIFFIN; PATTON, 2005).
- Modificação por exagero: envolve a relação professor-aluno, em que na situação de jogo o professor deve guiar o aluno a resolver os problemas táticos que emergem nas atividades, com questionamentos que ajudem os alunos a refletirem as ações individuais e coletivas, e solucionarem essas questões (CLEMENTE, 2012). E mudanças nas regras secundárias do jogo para poder compreender o problema tático específico (GRIFFIN; PATTON, 2005).
- Ajustamento da complexidade tática: ajustar os problemas táticos ao nível de desenvolvimento dos alunos (GRIFFIN; PATTON, 2005), sendo o papel do professor em adequar a complexidade das tarefas em relação aos conhecimentos dos alunos (CLEMENTE, 2012).

Com essa explanação podemos pensar o tênis de campo no contexto escolar e perceber que são necessárias mudanças tanto em estruturas táticas do jogo quanto em materiais.

Segundo Bunker e Thorpe (1986) as crianças devem ser apresentadas a variadas formas de jogo, se atentando para que a área de jogo, o número de jogadores e os equipamentos estejam de acordo com os problemas das situações de jogos que surgem. Com isso, Mitchell, Oslin e Griffin (2003) atentam também para essas adaptações nos jogos de rede como citado anteriormente, propõe o uso de bolas macias, implementos leves e com alça curta, uso de cones e mini quadras, pois “o

tamanho e a forma da quadra dependerão do problema tático que você quer que os seus alunos trabalhem e resolvam” (p. 60, tradução nossa).

Sadi, Costa e Sacco (2008) e baseando também em Mitchell, Oslin e Griffin (2003) apresentam a mesma ideia em relação ao uso e das possibilidades de construção de mini quadras para jogos de rede (figura 2). O espaço da quadra pode ser dividido em pequenas áreas para que todos joguem, sem necessariamente usar redes, podendo ser substituído por cordas e cones, e com demarcações das linhas no chão com giz, fitas ou qualquer outro material. Além disso, deve-se pensar em estratégias em como iniciar e reiniciar as partidas, como por exemplo “ponte aérea” (uma pessoa de fora lança uma bola para que comece o rally).

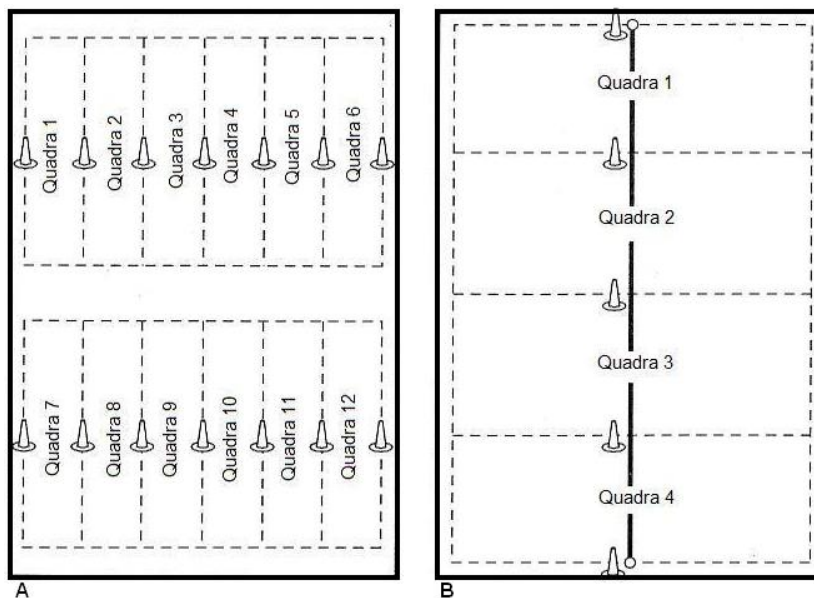


Figura 2: (A) Divisão do ginásio para jogos de rede e (B) arranjo da rede longitudinal
Fonte: Sadi (2010)

Após essas adaptações é necessário pensar na sequência pedagógica do ensino dos jogos de rede. No início os jogos devem ser simples, com poucos jogadores, poucas regras e habilidades, e os conceitos básicos da modalidade possam ser ensinados, para isso serão iniciados com jogos cooperativos de jogar/lançar e agarrar em direção a jogos competitivos. E a progressão das atividades será do simples para o complexo em relação a movimentos, habilidades, tática e tarefas práticas individuais (1 vs 1) e em pequenos grupos (SADI, 2010; MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2003).

Os problemas táticos que podem surgir dos jogos de rede envolvem duas situações em criar (ofensivo) e defender (defensivo) espaços para conquistar pontos, mas para isso os alunos devem conhecer os limites da quadra e as regras para que mantenham um rally com o oponente. O professor deve encontrar um problema tático para ser abordado na aula e com os alunos encontrar respostas para as soluções que decorrem de decisões sem a bola (movimento) e com a bola (habilidade) (MITCHELL, 2005).

O nível de complexidade dos jogos vai progredindo à medida que os alunos vão aprendendo. Mitchell, Oslin e Griffin (2003) apresentam três níveis concomitante com os objetivos táticos ofensivos e defensivos, e de decisão (habilidade e movimento).

Segundo os mesmos autores, os níveis estão organizados da seguinte maneira, no nível I os jogos são de lançar e agarrar por serem mais fáceis de iniciar, são jogos simples para permitir que os alunos conheçam sobre o jogo, com situações de cooperação e tarefas simples. No nível II mantem os jogos de lançar e agarrar e incluem jogos de golpear a bola com a mão, com progressão de situações de cooperação para competitivas, com problemas táticos simples para complexos com foco em criar e defender os espaços da quadra, rebatendo ou movimentando sem a bola. E no último nível e progressão final desta, são jogos em que utilizam implementos para golpear um objeto, por exemplo o tênis de campo.

No nível III requerem que os alunos tenham uma consciência tática que os ajudem a jogar. Segundo Hopper (2007) os alunos têm que fazer a leitura do jogo, para tanto objetiva três princípios, quais sejam: rebater a bola para o adversário e mover-se para o centro da sua quadra, colocar a bola na quadra adversária de forma que dificulte o retorno pelo oponente e controlar a força e efeito a dificultar o retorno da bola. O aluno deve ler a situação de jogo para assim tomar uma decisão do que fazer em relação aos movimentos, retornando para sua posição de base (inicial, ao centro da quadra) e/ou cobrindo sua área.

As fases dessa tática implicam os “componentes da base, decisão, cobertura e ajuste” (HOPPER, 2007, p. 6). De modo a simplificar tais ideias, resumo da seguinte maneira: o jogador executa o saque na zona de serviço do adversário, retorna para o posicionamento de base (posição central da linha de fundo da quadra), após espera o que o adversário irá fazer (ler o jogo) para tomar uma atitude (decisão) e responder ajustando as ações dos membros inferiores e superiores para rebater a bola,

executando assim o golpe (forhand/direita, backhand/esquerda, dentre outros) e retorna ao posicionamento de base central.

Questões táticas como manter um *rally*, organizar um ataque para pontuar, defender o espaço e contra-atacar são princípios básicos a se pensar no ensino de esportes de raquetes, como o tênis de campo. Pois assim as crianças estarão em contato com o jogo, o que despertará gosto de pela prática, sabendo que podem jogar desde o início rebatendo e pontuando (SADI, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento final e após fazer reflexões ao longo desse trabalho percebo a importância da metodologia do TGfU, como uma abordagem que surgiu em oposição ao modelo tradicional, e tem como foco o ensino dos esportes por meio de jogos, seja coletivo ou individual.

A pesquisa bibliográfica feita em torno deste tema evidenciou a possibilidade do tênis de campo na escola. Pensar essas questões pelo viés do TGfU indica que a pessoa que joga e o jogo são elementos centrais do ensino-aprendizagem, assim como o valor dado a capacidade cognitiva em detrimento dos aspectos técnicos, que neste momento torna-se secundário. Desse modo, configura-se uma prática educativa pelo esporte que considera o aluno na sua totalidade e que seja significativa por toda sua vida.

Não cabe pensar e restringir este estudo apenas ao tênis de campo, mas ampliar as discussões para os esportes de raquetes em geral, por apresentarem similaridades entre si. A Pedagogia do Esporte, como área de estudo da EF, tem a tendência em crescer e avançar cada vez mais se tiver um olhar atento também aos jogos de raquete.

Das dificuldades encontradas e que talvez seja um empecilho para os professores basearem sua prática pedagógica no TGfU, é em relação a produção científica na literatura brasileira. Já que, em grande maioria, esses trabalhos estão escritos em língua estrangeira, sendo que nas revistas de alto impacto é necessário efetuar pagamento para ter acesso aos artigos.

Este trabalho buscou contribuir com reflexões e expandir a discussão deste tema. Entendo que para avançar com essa temática outros estudos podem realizados tais como: elaboração de projeto com aplicação prática, revisão sistemática mais afunilada em relação aos jogos de raquete de acordo com a produção da última década.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABURACHID, L. M. C.; GRECO, P. J. Esportes de raquete na educação física escolar: uma proposta para crianças e adolescentes. **EFDeportes**, Buenos Aires, a. 14, n. 135, 2009.

ARAÚJO, R. V. **Pedagogia do esporte: obstáculos, avanços, limites e contradições**. 2008. 74 f. Pós Graduação – Faculdade de Educação Física, UFG, Goiânia, 2008.

BALBINO, H. F.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte e os jogos desportivos coletivos na ótica das inteligências múltiplas. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 137-155.

BELLI, T. et al. Pedagogia do esporte e tênis de mesa: novas perspectivas para o ensino-treino do efeito na iniciação esportiva tardia. **Pensar a prática**, v. 20, n. 2, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. 2007.

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

BUTLER, J. I.; MCCAHAN, B. J. Teaching games for understanding as a curriculum model. In: GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. I. **Teaching games for understanding: theory, research and practice**. Editors. 2005, p. 33-54.

CBT. **Módulo A** (Departamento de capacitação). 2015.

CHIMINAZZO, J. G. Esporte de raquete na escola: uma possibilidade de trabalho. **Movimento & Percepção**, v. 9, n. 12, p. 3-5, 2008.

CLEMENTE, F.; MENDES, R. Aprender o jogo jogando: uma justificção transdisciplinar. **Exedra**, n. 5, 2011.

CLEMENTE, F. M. Uma visão integrada do modelo teaching games for understanding: adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 587-601, 2014.

CLEMENTE, F. M. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012.

COPELLI, V. N. **Introdução dos esportes de raquete nas aulas de educação física escolar: uma visão segundo a cultura corporal do movimento**. 2010. 113 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Campinas, 2010.

CORTELA, C. C.; FUENTES, J. P.; ABURACHID, L. M. C.; KIST, C.; CORTELA, D. N. R. Iniciação esportiva ao tênis de campo: um retrato do programa *play and stay* à luz da pedagogia do esporte. **Conexões**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 214-234, 2012.

FERREIRA, H. B.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 123-136.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

GALATTI, L. R.; PAES, R. R.; DARIDO, S. C. Pedagogia do esporte: livro didático aplicado aos jogos esportivos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 751-761, 2010.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto: Porto, 1995, p. 11-25.

GARGANTA, J. M. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Rev Movimento**, n. 8, 1998, p. 19-27.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, F. J.; DARIDO, S. C.; OLIVEIRA, A. A. B (Org.). **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2017.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Rev Port Cien Desp**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (Orgs). **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. Iniciação aos esportes coletivos: uma escola da bola para crianças e adolescentes. In: ROSE JUNIOR, D. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 180-193.

GRIFFIN, L. L.; PATTON, K. Two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present, and future. In: GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. I. **Teaching games for understanding: theory, research and practice**. Editors. 2005, p. 1-17.

GUIOTI, T. T.; TOLEDO, E.; SCAGLIA, A. J. Esportes de raquete para deficientes intelectuais leves: uma proposta fundamentada na pedagogia do esporte. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v. 20, n. 3, p. 357-370, 2014.

HOPPER, T. Teaching tennis with assessment 'for' and 'as' learning: a TGFU net/wall example. **Journal of Physical Health Education**, v. 73, n. 3, 2007.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, n. 21, p. 177-192, 2002.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2006.

KRÜGER, G. O tênis de campo como uma possibilidade para as aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, p. 60-69, 2013.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5.ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. S. Modelo de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.

MITCHELL, S. Teaching and learning games at the elementar level. In: GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. I. **Teaching games for understanding: theory, research and practice**. Editors. 2005, p. 55-70.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L.; GRIFFIN, L. L. Sport foundations for net/wall games. In: Sport foundations for elementary physical education: a tactical games approach. 1 ed. **Human Kinetics**, 2003.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. 138 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. A pedagogia do basquetebol. In: PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte: iniciação e treinamento em basquetebol**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013, p. 1-17.

PAULA, P. R.; BALBINOTTI, C. Iniciação ao tênis na infância: os primeiros contatos com a bola e a raquete. In: BALBINOTTI, C.; BERLEZE, A. (Org.). **O ensino do tênis: novas perspectivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-28.

PEREZ, T. P.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. Argumentos em favor da pedagogia do esporte: implicações para a prática pedagógica. **EFDeportes**, Buenos Aires, a. 13, n. 125, 2008.

PIRES, F. P.; ABREU, J. R. G.; FRANCA, R. G. Educação física e esporte: o esporte na escola e da escola nas aulas de educação física. Lecturas: Educación Física y Deportes. **EFDeportes**, Buenos Aires, a. 21, n. 219, 2016.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p. 600-610, 2009.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 110-132, 2011.

SADI, R. S.; COSTA, J. C.; SACCO, B. T. Ensino de esportes por meio de jogos: desenvolvimento e aplicações. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p. 17-26, 2008.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte: descobrindo novos caminhos**. 1 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte: explorando os caminhos da formação permanente e da intervenção criativa em crianças e jovens esportistas**. 1 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

SANTOS, M. A. R. Os esportes de raquete no currículo da educação física: possibilidades no ensino médio e na educação de jovens e adultos (EJA). In: VI Congresso Internacional de Pedagogia do Esporte, 2015, UEM.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SIENDETOP, D.; HASTIE, P. A.; VAN DER MARS, H. Complete guide to sport education. **Human Kinetics**, 2004.

SOUZA, A.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte. In: **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004, p. 28-32.

VIEIRA, A. M. S.; SANTOS, L. B.; ARAÚJO, P. R. S. PIBID UNIUBE Novas práticas metodológicas nas aulas de educação física. In: III Seminário Institucional PIBID UNIUBE, 2016, Uberaba. **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2016, p. 1-7.

VILANI, L. H. P. **A sistematização do processo de ensino-aprendizagem-treinamento dos fundamentos técnicos dos esportes de raquete: uma proposta de iniciação desportiva para o tênis, tênis de mesa, badminton e squash**. 1998. 187 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Educação Física, UFMG, Belo Horizonte, 1998.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS
ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG**

1. Identificação do material bibliográfico monografia:

Graduação [] Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	Barbara Soares da Luz
E-mail:	barbaraluz.ef@gmail.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim [] Não
Título:	Pedagogia do Esporte e Esportes de Raquete: Possibilidades do Ensino de Tênis de Campo na Escola.
Palavras-chave:	Pedagogia do Esporte; Esportes de Raquete; TGFU; Tênis de Campo.
Título em outra língua:	
Palavras-chave em outra língua:	
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	03/07/2018
Graduação/Curso Especialização:	Licenciatura - Educação Física
Orientador (a)*:	Milva Pessoa de Souza

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor:

- a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.
- b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? () Sim (x) Não

Permitir modificações em sua obra?

() Sim

() Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença.

(x) Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data Goiânia, 12 de julho de 2018.

Barbara Soares da Luz

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais