

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

EDUARDO RODRIGUES OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE
ESPORTES DE REDE/PAREDE**

Porto Alegre
Novembro de 2022

EDUARDO RODRIGUES OLIVEIRA

**A CONSTRUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE
ESPORTES DE REDE/PAREDE**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano
Professor orientador: Dr. Guy Ginciene

Porto Alegre
Novembro de 2022

CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Eduardo Rodrigues
A Construção e a Implementação de uma Unidade
Didática de Esportes de rede/parede / Eduardo
Rodrigues Oliveira. -- 2022.
104 f.
Orientador: Guy Ginciene.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Prática pedagógica. 2. Professores(as). 3.
Ensino. 4. Esportes de rede/parede. I. Ginciene, Guy,
orient. II. Título.

Eduardo Rodrigues Oliveira

**A CONSTRUÇÃO E A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE
ESPORTES DE REDE/PAREDE**

Conceito final:

Aprovado em ____ de _____ de _____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Francisco Rodrigues Marques – Universidade de São Paulo

Prof. Dra. Roseli Belmonte Machado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Carlos Adelar Abaide Balbinotti – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Orientador: Prof. Dr. Guy Ginciene – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Nessas páginas, gostaria de demonstrar minha profunda gratidão a todos e todas que de alguma forma, ajudaram a concluir essa importante etapa da minha trajetória acadêmica. Quero agradecer a minha Mãe e o meu Pai, que sempre estiveram presentes na minha formação pessoal, pela educação que me deram, que certamente contribuiu para a construção do meu caráter e para o ser humano que me tornei. Também por serem exemplos de pessoas resilientes e batalhadoras, que nunca deixaram de seguir em frente em busca de melhorar as condições de vida da nossa família, me inspirei muito em vocês nesse período de estudos, não foram poucos os momentos em que foi preciso superar as adversidades ao longo do Mestrado.

Agradeço a minha irmã e ao meu irmão pela grande amizade de sempre, desde a infância compartilhamos todos os momentos da vida, sejam eles felizes ou de tristeza. Muito obrigado pela colaboração de vocês durante esse processo de produção da dissertação, o companheirismo e o apoio a mim dedicados me motivaram sempre que foi necessário.

Gostaria de agradecer especialmente aos professores e a professora integrantes do Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte (LEME), me faltam palavras para descrever os aprendizados que tive trabalhando com vocês. Ao meu orientador, professor Guy Ginciene, por toda a parceria e momentos de partilha de experiências, angústias e inquietações acerca dessa profissão tão maravilhosa que é a nossa. Sou muito grato por ter me escolhido para ser monitor da “Escola de Esportes I”, onde pude ressignificar minha trajetória profissional e acadêmica e por ter me oportunizado o ingresso no Mestrado. Cada minuto em que trabalhamos juntos foi muito enriquecedor para mim enquanto professor de Educação Física, você é um exemplo de comprometimento e dedicação, além de ser um grande ser humano.

Agradeço também ao professor Thiago Leonardi, por todo o conhecimento compartilhado nas reuniões e conversas dentro do grupo, pela excelente experiência que tive como seu aluno nas disciplinas da Pós-graduação e por ser mais um exemplo de professor para mim, extremamente aplicado no estudo das questões da Pedagogia do Esporte. A professora Aline Strapasson pelo convívio ao longo das atividades do Projeto de Extensão, mais uma pessoa incrível que pude acompanhar nesse período que originou a minha pesquisa.

As minhas amigas Camila, Ge e Mari e ao meu amigo Ivan, parceiras e parceiro do grupo “esse limão é laranja”, por me acompanharem em todo o período do Mestrado, vocês me apoiaram e incentivaram lá no início, me encorajando a participar do processo seletivo e seguiram comigo durante toda minha produção, obrigado pela ajuda e palavras de leveza

sempre que foi necessário, tenho profunda admiração por vocês, o mundo precisa de mais pessoas assim.

Sou grato também as minhas colegas do LEME da linha de pesquisa sobre prática pedagógica, Martina, Agnes e Luma, que me ajudaram em vários momentos desse ano, compartilhando momentos de reflexão, descontração e trabalho árduo na produção de novos estudos, agradeço vocês por tudo. Gostaria de estender esse agradecimento as demais pessoas que integram o nosso grupo, aprendi um pouco com cada um de vocês, foi um prazer ser colega de todos e todas.

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) que tive durante a Pós-graduação, pela excelência no trabalho realizado ao ministrarem as disciplinas, foi um privilégio ser aluno de pessoas tão comprometidas com o desenvolvimento da ciência no País.

Por último, agradeço do fundo do coração aos(as) alunos(as) do projeto “Escola de Esportes I”, por terem participado das aulas, pelo entusiasmo com a nossa proposta e pelo carinho conosco, essas crianças ficarão marcadas para sempre na minha memória e foram responsáveis diretos pelo meu ingresso no Mestrado, mesmo sem ter ideia disso. Foi por eles(as) que decidi continuar na Universidade, para seguir compartilhando momentos de ensino e aprendizado. A pandemia acabou alterando os nossos caminhos, mas faço questão de deixar manifestada minha gratidão pelo ano em que pude conviver com todos(as).

Embora tenha sido um período extremamente desafiador para mim, sou grato por estar cumprindo essa etapa, valeu a pena passar mais esse tempo na minha amada Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituição que valorizo e respeito imensamente.

RESUMO

A prática pedagógica de professores(as) que ensinam os esportes de rede/parede tradicionalmente é organizada com base em propostas de ensino focadas na parte técnica, que desconsideram a imprevisibilidade do jogo e podem dificultar a atuação do(a) jogador(a). Com o desenvolvimento da Pedagogia do Esporte, os(as) pesquisadores(as) da área têm dedicado esforços para apresentar metodologias que priorizam a compreensão do jogo, no intuito de promover o aprendizado dos elementos tático-técnicos das modalidades de maneira contextualizada. E é nessa perspectiva de ensino que o projeto de extensão “Escola de Esportes I”, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) foi desenvolvido. Considerando esse contexto apresentado, a presente dissertação de Mestrado tem o objetivo de analisar o processo de planejamento e implementação de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede pautada pelas abordagens baseadas no jogo. Para atingir esse propósito, foi realizada uma pesquisa-ação ao longo de todo projeto de extensão “Escola de Esportes I”. Assim, o trabalho analisou a Unidade Didática de esportes de rede/parede. Ao longo das 25 aulas desenvolvidas, os professores e a professora ensinaram esse conjunto de modalidades para 20 crianças entre 6 e 11 anos. Durante o processo foram realizadas observações participantes e não participantes das aulas, registradas em diários de campo. Também ocorreram reuniões semanais para planejar, organizar, refletir, discutir e replanejar as aulas. Foi realizada uma análise temática reflexiva de todo material (diários de campo, gravações de jogos e atividades realizadas em aula e transcrições de reuniões). Essa dissertação foi organizada no formato de artigos, com a produção de dois estudos. O primeiro teve como objetivo analisar o processo de imersão e implementação do *Sport Education* enquanto estratégia utilizada para tentar solucionar os problemas das aulas de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede. A preocupação dos professores e da professora com o aprendizado dos alunos(as) incentivou a utilização das características do método, inseridas nas aulas de forma adaptada ao contexto de prática, que foram complementadas pelas estratégias elaboradas nas reuniões da equipe de trabalho. Os resultados evidenciam que essas ações podem ter repercutido no entendimento das regras das modalidades, nas atitudes dos(as) alunos(as), na motivação para participar dos jogos e na evolução da prática pedagógica dos professores e da professora. O segundo teve como objetivo identificar e analisar as intervenções realizadas pelos professores e pela professora durante a implementação de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede pautada pelo *Teachinhg Games for Understanding* (TGfU). Os resultados mostraram que, embora as atividades/jogos das aulas estivessem estruturadas considerando os princípios pedagógicos da proposta de ensino escolhida, as intervenções dos professores e da professora foram

fundamentais para que os(as) alunos(as) compreendessem as dinâmicas elaboradas e os conteúdos das aulas.

Palavras-chave: Prática pedagógica; esportes de rede/parede; professores(as).

ABSTRACT

The pedagogical practice of teachers who teach net/wall sports is traditionally organized based on teaching proposals focused on the technical part, which disregard the unpredictability of the game and can make it difficult for the player to perform. With the development of Sport Pedagogy, researchers in the area have made efforts to present methodologies that prioritize the understanding of the game, in order to promote the learning of the tactical-technical elements of the modalities in a contextualized way. And it is in this teaching perspective that the extension project “School of Sports I”, of the School of Physical Education, Physiotherapy and Dance (ESEFID) was developed. Considering this presented context, this Master's thesis aims to analyze the process of planning and implementation of a Didactic Unit for net/wall sports based on game-based approaches. To achieve this purpose, an action research was carried out throughout the extension project “School of Sports I”. Thus, the work analyzed the Didactic Unit of net/wall sports. Throughout the 25 classes developed, the teachers and the teacher taught this set of modalities to 20 children between 6 and 11 years old. During the process, participant and non-participant observations of the classes were carried out, recorded in field diaries. There were also weekly meetings to plan, organize, reflect, discuss and re-plan classes. A reflective thematic analysis of all material was carried out (field diaries, recordings of games and activities carried out in class and transcripts of meetings). This dissertation was organized in the format of articles, with the production of two studies. The first aimed to analyze the process of immersion and implementation of Sport Education as a strategy used to try to solve the problems of classes in a Didactic Unit of network/wall sports. The teachers' concern with the students' learning encouraged the use of the method's characteristics, inserted in the classes in a way adapted to the context of practice, which were complemented by the strategies elaborated in the work team meetings. The results show that these actions may have had repercussions on the understanding of the rules of the modalities, on the students' attitudes, on the motivation to participate in the games and on the evolution of the teachers' pedagogical practice. The second aimed to identify and analyze the interventions carried out by the teachers and the teacher during the implementation of a Didactic Unit of net/wall sports guided by Teaching Games for Understanding (TGfU). The results showed that, although the activities/games of the classes were structured considering the pedagogical principles of the chosen teaching proposal, the interventions of the teachers and the teacher were essential for the students to understand the elaborated dynamics and the contents from classes.

Keywords: Pedagogical practice; net/wall sports; teachers.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	INTRODUÇÃO	15
3	OBJETIVOS	18
3.1	OBJETIVO GERAL.....	18
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
4	MARCO TEÓRICO	19
4.1	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPORTES E SUA LÓGICA INTERNA	19
4.2	ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO PARA O ENSINO DOS ESPORTES DE REDE/PAREDE	20
4.2.1	<i>Teaching Games for Understanding (TGfU)</i>	22
4.2.2	<i>Sport Education</i>	26
4.3	OS ESPORTES DE REDE/PAREDE	29
4.4	CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO	33
4.4.1	Planejamento de uma Unidade Didática	35
5	MATERIAIS E MÉTODOS	38
5.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	38
5.2	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	38
5.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
5.3.1	O projeto “Escola de Esportes I”	40
5.3.2	Unidade didática	41
5.3.2.1	Diagnóstico	41
5.3.2.2	Planejamento da Unidade Didática e das aulas.....	41
5.4	PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	48
5.5	ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	48
5.5.1	Leitura e familiarização das informações	49
5.5.2	Geração de códigos iniciais	49
5.5.3	Tematização inicial dos códigos	50
5.5.4	Escrita	50
5.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	51
6	RESULTADOS	53

6.1	A IMPLEMENTAÇÃO DO <i>SPORT EDUCATION</i> EM UMA UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO DE ESPORTES DE REDE/PAREDE: A HISTÓRIA A SER CONTADA.....	53
6.2	ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM UMA UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO DOS ESPORTES DE REDE/PAREDE	75
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	100
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	102

1 APRESENTAÇÃO

No primeiro semestre de 2018 realizei meu estágio obrigatório do curso de bacharelado em Educação Física, acompanhando aulas de tênis em um clube da cidade de Porto Alegre. Durante esse período, a minha inquietação com a prática pedagógica de professores(as)¹ que ensinam esportes foi se intensificando, eu percebia que a implementação permanecia sempre pautada pelo aprendizado da parte técnica da modalidade que era trabalhada, independentemente da faixa-etária dos(as) alunos(as)², do seu nível de habilidade ou das dificuldades/qualidades apresentadas por eles(as).

Eu já havia observado essa organização da prática pedagógica em outros contextos, não era exclusividade dos(as) professores(as) que pude acompanhar naquele local. Passei a refletir muito sobre essa temática, pensando que em algum momento eu também já tinha realizado trabalhos em que estruturei minha atuação daquela mesma forma, que agora eu questionava. Essas inquietações ganharam cada vez mais força, devido ao momento da vida acadêmica em que me encontrava. Nesse mesmo período eu estava cursando a disciplina de Handebol na graduação, onde desenvolvi estudos sobre outras propostas para o ensino dos esportes, fato que ressignificou minha trajetória como professor e pesquisador.

Comecei a dedicar mais tempo para investigar o que a literatura apresentava sobre essa temática que me interessou, no intuito de poder pensar em alternativas para alcançar uma evolução em minha prática pedagógica. Decidi dar sequência nesses estudos permanecendo por mais tempo naquele ambiente que me instigou a explorar outros conhecimentos, então, acabei me tornando monitor da disciplina de Handebol. Foi um período muito enriquecedor, dei continuidade em minhas análises e tive a chance de debater com o professor que me apresentou essas novas possibilidades, ao mesmo tempo em que acompanhava o impacto da intervenção em outros(as) colegas.

Nesse período em que permaneci colaborando com o trabalho do professor, iniciei um processo de consolidação de conhecimento daquelas teorias que eu estava estudando. Ao cumprir minha responsabilidade de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem dos(as) graduandos(as), muitas vezes vivenciei situações nas quais tive que explicar os conceitos de metodologias como o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) ou *Sport Education* (SE), o

¹ O esporte pode se desenvolver em vários contextos (escola, clube, projeto de extensão, projeto social), o termo professor(a) irá se referir ao(a) responsável pelo seu ensino em todos eles, seja ele(a) treinador(a), instrutor(a) ou tenha outra nomeação.

² O termo aluno(a) irá se referir a quem está aprendendo a praticar o esporte, independente do ambiente onde está inserido(a).

que acabou me fazendo investigar de forma mais aprofundada suas principais ideias. A leitura do livro “Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos”, de Fernando González e Valter Bracht também me marcou bastante, os conceitos apresentados pelos autores me ajudaram a debater com os(as) colegas que tinham opiniões contrárias a utilização de propostas de ensino que priorizavam o jogo. Ao mesmo tempo, estudar essa obra foi muito importante no meu processo de ressignificação da prática, a partir daquelas teorias eu fui construindo minha concepção sobre um modo diferente de ensinar esportes.

Em setembro de 2018 foi criado o Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte (LEME), um novo grupo de pesquisa com objetivo de desenvolver estudos acerca de diferentes temáticas relacionadas ao esporte. De imediato manifestei interesse em participar da iniciativa, era um meio de dar continuidade com ainda mais qualidade naquele processo de ressignificação que eu estava colocando em prática. Me tornando membro do grupo, pude ampliar ainda mais o conhecimento sobre os muitos elementos envolvidos no ensino dos esportes e surgiu a chance de observar a aplicação desses conceitos na prática.

Um dos colegas do nosso grupo que trabalhava ministrando aulas de futsal em um clube de Porto Alegre conseguiu autorização para que a primeira intervenção do LEME fosse realizada no local. Então, elaboramos o planejamento e organizamos a ação, utilizando os conceitos de algumas metodologias de ensino que estávamos estudando em nossas reuniões e leituras. Foi uma experiência extremamente significativa, observar uma turma de alunos em seu contexto de prática aprendendo a partir do resultado de nossos estudos me deu a sensação de estar no caminho certo em direção a evolução como professor.

Em 2019, avançamos no desenvolvimento do nosso grupo, estruturando a criação de um Projeto de Extensão que pudesse acontecer dentro da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e atendesse a comunidade da região. Surgiu assim a “Escola de Esportes I”, com o objetivo de ensinar diversas modalidades esportivas as crianças que frequentassem suas aulas. A criação do projeto foi uma excelente iniciativa, rapidamente me coloquei a disposição para colaborar com a construção e a implementação das Unidades Didáticas de ensino que seriam elaboradas para dar início as atividades.

Acabei me tornando um dos monitores do projeto. Assim, eu, uma colega e um colega ficamos responsáveis por ministrar as aulas ao longo do ano de trabalho. Essa foi mais uma grande oportunidade para aprimorar a prática pedagógica, ter essa experiência significou muito para mim, a grande mudança da minha trajetória docente até o momento se desenvolveu naquele espaço. Penso assim porquê compreendi que o processo de ensino dos esportes envolve muitos

elementos, não apenas a aplicação do jogo: o planejamento da implementação, definindo objetivos de aprendizagem que estejam adequados as capacidades dos(as) alunos(as); realizar ações intencionais, onde cada atividade desenvolva o conteúdo proposto; análise constante sobre o andamento do trabalho; atenção com as necessidades das pessoas que estão participando da prática. Ao longo da atuação no projeto, fui percebendo a extrema importância desses aspectos, que passaram a integrar minha prática pedagógica desde aquele período.

Para dar início aos trabalhos, o planejamento das atividades foi estruturado da seguinte maneira: no primeiro semestre, a Unidade Didática seria de esportes de rede/parede e no segundo semestre de esportes de invasão. Surgia o primeiro desafio a ser superado, as únicas modalidades de rede/parede que eu havia vivenciado eram tênis e vôlei, e quando tive a chance de ensiná-las organizei a prática pelo aprendizado da técnica, conforme mencionei anteriormente. Foi necessário consultar a literatura que tratava especificamente dos esportes de rede/parede para que eu pudesse organizar as aulas de acordo com os conceitos que estávamos estudando dentro do grupo, os diálogos durante as reuniões de planejamento e a orientação dos professores coordenadores e da professora coordenadora do projeto também foram parte importante para eu compreender mais esse conjunto de modalidades.

Me identifiquei bastante com as leituras realizadas sobre o assunto, consegui acessar novos saberes a partir dessa análise, tanto que resolvi dar seguimento a minha investigação e escolhi realizar a produção do meu trabalho de conclusão de curso tendo por objeto de estudo os esportes de rede/parede, especificamente a minha experiência como professor que desenvolveu o ensino dessas modalidades.

Logo após encerrar essa etapa, comecei a pensar em um modo de seguir estudando essa temática, percebendo que desejava continuar avançando na consolidação do conhecimento adquirido até o momento. Permanecia o interesse em investigar outras possibilidades metodológicas que a literatura apresenta e que, no entanto, são difíceis de encontrar o seu desenvolvimento na prática. Com o ingresso no Mestrado Acadêmico, foi possível continuar pesquisando os esportes de rede/parede, por meio da escrita da minha dissertação, investigando o processo de planejamento e implementação de uma Unidade Didática de ensino dessas modalidades.

As informações analisadas na presente dissertação foram produzidas durante uma pesquisa-ação desenvolvida em um período anterior ao meu ingresso no Mestrado Acadêmico, da qual participei da implementação. Em decorrência da pandemia do novo coronavírus e da impossibilidade de haver aulas presencialmente com os(as) participantes, esse material foi utilizado.

A presente dissertação segue uma estrutura de escrita alternativa, com a apresentação de dois artigos. Os estudos são compostos por introdução teórica, procedimentos metodológicos, resultados, discussão, considerações finais e referências.

2 INTRODUÇÃO

O ensino do esporte vem se transformando ao longo dos anos, muitos conceitos que eram aplicados em outro momento estão sendo repensados à medida que a ciência evolui. Essa transição em grande parte está sendo promovida pelo desenvolvimento da Pedagogia do Esporte, que se encarrega de estudar os processos de organização, aplicação e avaliação da prática esportiva (GALATTI *et al.*, 2014), proporcionando o surgimento de novos rumos na trajetória dos(as) professores(as).

Há algum tempo, os(as) pesquisadores(as) da área do esporte vêm se debruçando no estudo de outras propostas para o seu ensino, que utilizem estratégias para promover o aprendizado dos elementos tático-técnicos de forma contextualizada (BOLONHINI; PAES, 2009). Esse avanço incentivou a procura por um novo rumo por parte dos(as) professores(as), que cada vez mais tem buscado dar continuidade em sua formação, como um meio de ressignificar sua prática pedagógica.

Ao realizar esse movimento em direção a mudança, alguns conceitos precisam ser repensados. Normalmente, há uma predisposição a entender o ato pedagógico apenas como a ação realizada em aula (FRANCO, 2016), a atuação está limitada a forma como o(a) docente interage com a turma/grupo durante o período em que ensina, a prática acontece apenas no momento em que pode ser visualizada. No entanto, sabe-se que é preciso considerar muitos elementos até o momento de iniciar o processo de ensino e aprendizagem, o contexto em que está inserido, a sua formação, o espaço onde se desenvolverá a atividade, tudo está envolvido no andamento do trabalho.

Nesse sentido, compreende-se a necessidade de uma ação pedagógica intencional e reflexiva, com uma implementação bem planejada e a definição consciente dos objetivos que deverão ser alcançados ao final do trabalho. Essa intencionalidade tem grande importância na organização do processo de ensino e aprendizagem e tem sido bastante modificada. Trabalhar considerando o paradigma emergente da ciência, baseado nas teorias interacionistas do conhecimento (BETTEGA *et.al*, 2021) é uma possibilidade de desenvolver a perspectiva contemporânea do esporte. A compreensão dessa lógica de ensino é a de que os sistemas vivos compartilham princípios comuns, suas partes não podem ser separadas (BETTEGA *et.al*, 2021).

A concepção mais recente do esporte considera o envolvimento de muitos personagens que o praticam em diferentes cenários (GALATTI *et.al*, 2018), fatores que contribuem para a renovação das possibilidades de sistematização do ensino. Não há como manter a estrutura que foi consolidada ao longo dos anos, que visava selecionar pessoas para tornaram-se atletas,

tirando do restante da população a chance de se envolver com alguma modalidade. Com essa democratização do esporte, cresce a importância de pensar em formas de ensinar todos(as) a desenvolver suas habilidades e competências.

Na tentativa de trilhar um caminho para a mudança, a organização de práticas onde o jogo seja o elemento fundamental da aula tem ganhado força no cenário atual. Para tanto, evidencia-se a possibilidade de experimentar novas metodologias que se diferenciam daquelas que dão ênfase a realização de atividades que fragmentam o ensino em partes (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). De fato, se a intenção é ensinar a criança ou o(a) jovem a jogar, não parece fazer sentido que o jogo seja apresentado apenas em uma pequena parte da aula, ele deve estar presente integralmente durante o processo.

Essa perspectiva de ensino prevê a utilização de estratégias que oportunizem o desenvolvimento de experiências que considerem toda a complexidade do jogo, proporcionando situações em que os(as) alunos(as) possam tomar decisões dentro do contexto de prática (GALATTI *et al.*, 2014). O aprendizado não deve se limitar apenas a execução do gesto motor, saber como aplicar a técnica de modo a lhe favorecer no contexto de jogo é fundamental para aumentar a chance de êxito durante a prática. Para tanto, é indispensável que, além de privilegiar atividades que articulem os aspectos táticos e técnicos dos esportes que deseja ensinar, os(as) professores(as) incluam no seu planejamento espaços para reflexão e análise das ações do jogo, a fim de aprimorar ainda mais a construção do conhecimento.

Diante desse cenário de ressignificação da prática pedagógica dos professores(as) que ensinam o esporte, surge à ideia de analisar o processo de construção e implementação de uma Unidade Didática dos esportes de rede/parede, desenvolvida no Projeto de Extensão “Escola de Esportes I”, de 2019, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A “Escola de Esportes I” foi elaborada a partir da perspectiva contemporânea de ensino, que prioriza a compreensão do jogo. Assim, as aulas do projeto foram organizadas e inspiradas em metodologias que apresentem essa característica: *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e *Sport Education*.

O TGfU tem como elemento central o ensino dos aspectos tático-técnicos das modalidades de maneira articulada, com a adaptação de regras, espaços de jogo e materiais, no intuito de aumentar o êxito das pessoas na prática esportiva e o seu discernimento ao acompanhar o fenômeno. O *Sport Education* é uma proposta de ensino que pretende desenvolver o aprendizado por meio da competição esportiva, oportunizando a execução de diferentes funções pelos(as) alunos(as), com o objetivo de formar praticantes habilidosos(as) do ponto de vista do jogo, que estimulem a prática e conheçam os aspectos culturais da

modalidade. As duas propostas parecem uma boa alternativa para o ensino dos esportes de rede/parede, classificados como aqueles onde há interação com o(a) adversário(a), em que a tomada de decisão do(a) jogador(a) está diretamente ligada a ação realizada pelo(a) oponente.

Ao longo da presente dissertação, foi realizada a análise do processo de implementação das metodologias anteriormente citadas para o conjunto de modalidades que fora mencionado, desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação. A estrutura do trabalho apresenta o marco teórico construído a partir do estudo das referências que a literatura apresenta acerca das temáticas relevantes para esta produção acadêmica, descreve a metodologia utilizada, destacando o planejamento de todas as ações pertinentes para a elaboração da Unidade Didática e evidencia os resultados a partir da escrita de dois artigos, os quais detalham a prática pedagógica dos professores e da professora que ministraram as aulas do projeto “Escola de Esportes I”.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de planejamento e implementação de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede pautada pelas abordagens baseadas no jogo.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o processo de imersão e implementação do *Sport Education* enquanto estratégia utilizada para tentar solucionar os problemas das aulas de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede
- Identificar e analisar as intervenções realizadas pelos professores e pela professora durante a implementação de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede pautada pelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU)

4 MARCO TEÓRICO

4.1 A ORGANIZAÇÃO DOS ESPORTES E SUA LÓGICA INTERNA

A definição de um sistema de classificação dos esportes foi realizada de acordo com critérios estabelecidos a partir de suas características específicas. Essa organização é importante para identificar as modalidades e apresentá-las aos(as) jogadores(as). Cada esporte possui elementos diferentes em sua prática, o que permite uma divisão em vários conjuntos, de acordo com a sua lógica interna (BAYER, 1994). Essa categorização segue alguns princípios fundamentais: se existe ou não relação com os(as) companheiros(as) e se existe ou não interação direta com o(a) adversário(a), podendo estes serem individuais ou coletivos (GONZÁLEZ, 2004).

Com base no primeiro critério os esportes podem ser classificados como individuais, segundo seu próprio nome indica, quando o sujeito participa sozinho durante a ação esportiva total (duração da prova, do jogo), sem a participação colaborativa de um colega, e em esportes coletivos, quando as modalidades exigem, pela sua estrutura e dinâmica, a coordenação das ações de duas ou mais pessoas para o desenvolvimento da atuação esportiva (GONZÁLEZ, 2004, p. 1).

Ainda de acordo com essa sistematização, são originadas subcategorias, a partir das relações de interação ou não com o(a) oponente dentro da prática esportiva. É preciso esclarecer que essa influência mútua não se dá pela existência de contato físico, mas pela ação de jogo estar interligada com a resposta do(a) adversário(a), é a partir dela que a próxima tomada de decisão será realizada. O conjunto de modalidades de rede/parede se enquadra dentro da subcategoria dos esportes em que há interação com o(a) adversário(a) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Outros esportes possuem particularidades diferentes. Existem aqueles em que a atuação não está vinculada a interação com o(a) oponente. Dentro dessa categoria, encontram-se as modalidades de marca, onde a ação motora é comparada quantitativamente (peso, distância, tempo); de precisão, com a comparação da eficiência e eficácia de aproximar um objeto ou acertar um alvo; técnico-combinatórios, em que a comparação prioriza a qualidade do movimento segundo os padrões estéticos (GONZÁLEZ, 2004).

Já as modalidades com interação entre adversários(as) podem ser divididas em quatro categorias: combate ou luta, onde o objetivo é subjugar o(a) rival utilizando técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, imobilização ou retirada de um espaço delimitado; campo e taco, que tem o propósito de colocar a bola distante dos(as) jogadores(as) do campo a fim de recorrer espaços determinados para conseguir mais corridas que os(as) adversários(as); rede/quadra

dividida e muro, onde o intuito é arremessar/lançar um móvel nas áreas do espaço de jogo em que o(a) adversário(a) não consiga alcançar ou que cause o seu erro; invasão, com a finalidade de invadir o espaço do(a) oponente para atingir a meta contrária, ao mesmo tempo em que defende o seu próprio espaço (GONZÁLEZ, 2004).

O contexto apresentado é importante para os(as) professores(as) que desejam estruturar o ensino considerando as características dos esportes de rede/parede. Compreender a lógica interna dessas modalidades é um ponto inicial interessante para desenvolver uma organização que priorize o aprendizado das habilidades solicitadas dentro do jogo. Essa definição será relevante para melhor compreensão das ideias que serão apresentadas ao longo do trabalho.

4.2 ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO PARA O ENSINO DOS ESPORTES DE REDE/PAREDE

Historicamente, o ensino dos esportes de rede/parede segue o método tradicional, que centraliza o seu processo na separação do jogo em partes menores, com foco na execução da técnica fora do contexto real da ação (GALATTI *et al.*, 2014). Propor atividades em que a dinâmica principal é a repetição em busca de uma execução ideal do gesto motor parece não ser a melhor estratégia a ser executada para o percurso de aprendizagem dos(as) jogadores(as). Há de se destacar a possibilidade de pensar em diferentes estratégias para o ensino da técnica, tendo em vista que constitui parte importante do esporte. Uma alternativa interessante seria analisar a utilização de métodos que oportunizem a criação de novas perspectivas de movimento ou que permitam a escolha da técnica mais adequada para a situação do jogo, demonstrado uma vez mais que tática e técnica são indissociáveis (GALATTI *et al.*, 2017).

No sentido de romper com a aplicação de estratégias que propõe o ensino da técnica de forma descontextualizada do jogo, propostas com princípios pedagógicos que atendam essa demanda foram surgindo e vêm sendo estudadas e experimentadas. Ao iniciarem essas pesquisas, os(as) investigadores(as) pretendem contribuir com o processo de renovação das ideias acerca da organização do processo de ensino e aprendizagem do esporte. Para tanto, passaram a analisar a elaboração de métodos que priorizam o aprendizado da lógica do jogo e da compreensão tática, desfazendo a divisão de conteúdo e procurando desenvolver as habilidades do(a) aluno(a) de forma articulada e contextualizada (ROSSI, 2017).

Na perspectiva de um rompimento com os pressupostos da simplificação, os referenciais metodológicos passaram a sustentar a lógica didática subordinada à lógica

do jogo, valorizando a aquisição de competências e a compreensão tática do jogo (GALATTI *et al.*, 2014, p. 159).

Dentre essas outras possibilidades que surgem para o ensino dos esportes de rede/parede, o que há em comum é o objetivo de desenvolver o entendimento do jogo. Para tanto, a proposta é seguir um percurso de solução dos problemas que seja encaminhado pelo próprio jogo (BELLI *et al.*, 2017). O(A) professor(a) tem importante função no processo de construção do conhecimento, exercendo um papel de facilitador(a) do aprendiz, colaborando para o desenvolvimento da capacidade de resolução das situações que irão acontecer durante a prática.

O ensino esportivo por meio do jogo se justifica, por ser o esporte uma manifestação de jogo, com características complexas e que pode proporcionar a transferência de aprendizagem para várias modalidades que tenham a mesma lógica interna (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). A criatividade será estimulada desde o primeiro instante do aprendizado, pelo fato do jogo já ser apresentado, mesmo que de forma modificada. Esse senso de inventividade é uma diferença substancial para o(a) jogador(a), pensando em todas as nuances que estão presentes em um jogo ou disputa esportiva.

O contexto de jogo é de incerteza e imprevisibilidade, à medida que ele acontece ocorrem inúmeras mudanças, variações, se estabelecem relações de interação entre adversários(as) e companheiros(as), as exigências de inúmeros processos cognitivos em uma fração de segundos oportunizam uma construção de conhecimento significativa, pelo estímulo constante frente a instabilidade do ambiente (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Observando essas características que fazem parte do jogo, a inquietação com a lacuna deixada pela implementação de propostas que fragmentam o ensino fica mais evidente.

Utilizar uma metodologia pautada no jogo permite ao(a) professor(a) trabalhar com essas características anteriormente citadas, promovendo um ambiente de aleatoriedade, que instiga o desenvolvimento de competências, que mantenha o engajamento, estimule a confiança e dê autonomia para tomadas de decisões mais adequadas (BETTEGA *et al.*, 2021). É possível que essa organização proposta para as aulas tenha influência na motivação dos(as) alunos(as), que mobilize a atenção para o conteúdo trabalhado em aula. Garantir que esses elementos estejam presentes na prática poderá facilitar a construção do aprendizado.

A complexidade da prática esportiva exige que os(as) responsáveis pelo seu ensino tenham a sensibilidade de compreender todo o contexto. Sistematizar a intervenção considerando uma teoria baseada no jogo pode ser uma boa alternativa para atender essa demanda. Nesse sentido, é importante pensar em atividades que realmente contribuam para o

desenvolvimento dos(as) alunos(as), que oportunize o aprendizado de todos os elementos necessários para o bom aproveitamento da experiência esportiva.

Alguns pontos merecem ser observados para adaptar o jogo e facilitar a sua compreensão por parte dos(as) alunos(as): propor o desenvolvimento de atividades/tarefas que priorizem a interação com o(a) adversário(a); o incentivo a reflexão e verbalização das soluções tático-técnicas para os problemas apresentados pelos jogos; protagonismo do(a) praticante, que ele(a) elabore as próprias respostas para as dificuldades que o jogo lhe coloca (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Estes princípios quando trabalhados de forma articulada proporcionam uma prática que está de acordo com a lógica dos esportes de rede/parede e que pode facilitar o aprendizado dos seus elementos tático-técnicos, aumentando a chance de êxito no jogo.

Ensinar pelo jogo é considerar o todo, a variedade de manifestações que pertencem a esse fenômeno, que não se desenvolve separadamente (LEONARDO; SCAGLIA; REVERDITO, 2009). Então, se o(a) professor(a) deseja ensinar os esportes de rede/parede observando sua lógica interna e seu contexto real de jogo, poderá pautar a prática pedagógica utilizando abordagens baseadas no jogo.

Na Pedagogia do Esporte, são inúmeras as propostas que apresentam a possibilidade de organizar a atuação docente dessa forma, de modo que o critério utilizado para selecionar quais serão descritas nesse trabalho baseou-se em apresentar aquelas que inspiraram a construção da Unidade Didática de esportes de rede/parede que foi implementada e analisada: *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e *Sport Education*.

4.2.1 *Teaching Games for Understanding* (TGfU)

Essa proposta de ensino surgiu de uma inquietação de um de seus autores (Rod Thorpe), que quis adaptar sua aula de tênis para alunos(as) considerados(as) menos habilidosos(as), desenvolvendo um método baseado na cognição (THORPE; BUNKER, 1986). O TGfU foi elaborado em proposições teóricas da descoberta guiada³, com o intuito de repensar os jogos para torná-los simples. Jerome Bruner, considerado o principal autor quando o assunto é a aprendizagem pela descoberta se alinhou a essa teoria, contribuindo com a sua criação (HARVEY; PILL; ALMOND, 2017).

³ Processo de aprendizagem baseado na procura de soluções pelo(a) aluno(a), com o professor(a) desempenhando papel de facilitador(a), que fornece orientações e explicações para que o objetivo seja alcançado (ALFIERI *et al.*, 2011; HARVEY; PILL; ALMOND, 2017).

Os idealizadores da metodologia ficaram conhecidos como “equipe de jogos”, grupo composto pelos autores: Len Almond, David Bunker, Rod Thorpe, David Kirk e Lynne Spackman (HARVEY; PILL; ALMOND, 2017). O método concentra-se no ensino da tática, por meio da convicção de que muito da satisfação na prática esportiva está na tomada de decisão adequada que facilita o êxito dentro do jogo. Ele também rejeita a ideia de que a tática precisa aguardar o desenvolvimento de outras habilidades para ser apresentada (BUNKER; THORPE, 1986).

O TGfU foi se consolidando com o passar do tempo, sendo experimentado por professores(as) em todas as partes do mundo. As discussões ganharam tanta relevância que foi criada uma conferência internacional para a partilha de informações acerca das implementações da metodologia, no ano de 2001, nos Estados Unidos. Novas edições do evento se sucederam em 2003 (Austrália), 2005 (Hong Kong), 2008 (Canadá), 2012 (Reino Unido) e 2016 (Alemanha) (BUTLER, 2014).

Essa iniciativa estimulou a criação de uma “força tarefa” que acabou formalizando a Associação Internacional para a Educação Física no Ensino Superior (AIESEP), que contribuiu para o desenvolvimento da produção de novas pesquisas acerca da proposta de ensino no período entre 2002 e 2008 (BUTLER, 2014). As investigações se multiplicaram ainda mais nos anos seguintes, proporcionando a partilha de informações por vários continentes. Atualmente, está acontecendo o *TGfU SIG 40th Anniversary Professional Development course*, reunindo pesquisadores(as) de diversos países, num exercício coletivo de análise dos conceitos fundamentais da metodologia e de suas experiências práticas.

O TGfU foi elaborado a partir da percepção que poucos(as) alunos(as) compreendiam os elementos táticos do jogo, a ênfase na técnica resultava em insucesso na prática esportiva (BUNKER; THORPE, 1986). Mesmo que conseguissem desenvolver suas habilidades, os(as) praticantes teriam dificuldade para aplicá-las dentro do contexto do jogo. Além disso, o esporte estava despertando cada vez mais a atenção do público, como forma de entretenimento e lazer, era necessário avançar no seu ensino, pensando em melhorar o entendimento das pessoas acerca do fenômeno (BUNKER; THORPE, 1986).

O modelo curricular estabelecido pela proposta descreve como o(a) professor(a) poderá ajudar o(a) aluno(a) a atingir um novo nível de desempenho habilidoso, capacitando-os(as) para tomar decisões com base na consciência tática, mantendo seu interesse e engajamento durante o jogo (BUNKER; THORPE, 1986). Para tanto, foram elaboradas seis fases que prescrevem o foco didático para apreciação dos aspectos que compõem o jogo.

É necessário apresentar uma variedade de formas de jogo aos(as) jogadores(as), que estejam de acordo com a sua faixa etária e nível de experiência. Ganha relevância nesse processo a organização da área de jogo, do número de jogadores(as) em ação e da seleção dos materiais que serão utilizados. Observando esses detalhes, há a oportunidade de proporcionar atividades que se assemelham ao jogo formal da modalidade (BUNKER; THORPE, 1986).

A apreciação do jogo também integra a parte conceitual do TGfU, consiste em trabalhar a compreensão das regras do jogo a ser praticado, mesmo que estas sejam simples. Essa proposição está articulada a forma do jogo, uma vez que as normas devem estar adequadas as características apresentadas por quem irá participar da prática. (BUNKER; THORPE, 1986).

Durante o momento de consciência tática, é fundamental levar o(a) jogador(a) a reconhecer os meios para adquirir vantagem no jogo, por exemplo, entender para onde direcionar seus golpes, ou o melhor local para se posicionar, visando uma ação defensiva mais eficiente. (BUNKER; THORPE, 1986). Para tanto, os questionamentos realizados pelo(a) professor(a) precisam estimular a reflexão sobre as situações do jogo, de modo que o(a) próprio(a) aluno(a) perceba qual a ação mais adequada a ser realizada.

O processo de tomada de decisão está baseado em “o que fazer” e “como fazer”, mudança marcante no percurso do aprendizado. Ganha importância a habilidade de interpretar pistas e antecipar possíveis cenários, visto que o jogo sofrerá alterações continuamente. A resolução seguinte é a escolha da habilidade que o(a) aluno(a) julgue ser a mais adequada para resolver o problema do jogo, pode haver um grande espaço para a próxima jogada e as condições de velocidade e tempo não se apresentarem as melhores, implicando na troca do movimento a ser efetuado (BUNKER; THORPE, 1986).

A execução de habilidades deverá ser vista no contexto do(a) aluno(a) e do jogo. O(A) professor(a) tem conhecimento da ação adequada, porém reconhece as limitações apresentadas. O complemento da jogada eventualmente não será o ideal, mas se a tomada de decisão for apropriada para a situação que estiver posta terá que ser bem avaliada. Um exemplo: caso o(a) jogador(a) direcione o golpe para algum espaço vazio da quadra do(a) adversário(a) e não consiga ser bem-sucedido por falta de força, ainda assim será considerada uma ótima ação, a tomada de decisão foi correta (BUNKER; THORPE, 1986).

O desempenho será o resultado de todos os passos anteriores, a junção do ajustamento nas respostas e da eficiência técnica (BUNKER; THORPE, 1986). Há grande diferença nessa apreciação do nível dos(as) alunos(as) em comparação com outros métodos de ensino do esporte implementados, que costumam avaliar apenas se a execução do gesto motor estava

próxima do padrão apresentado por atletas de alto-rendimento. Os aspectos tático-técnicos são considerados para observar a performance, particularidade importante do TGfU.

Para atingir o objetivo de uma proposta voltada para a compreensão do jogo, alguns elementos merecem a atenção dos(as) professores(as). O primeiro deles é a capacidade de adaptá-lo, no intuito de facilitar o seu entendimento, colocando o mínimo de regras possível, conservando suas principais características (BUNKER; THORPE, 1986). Centralizar a prática no(a) aluno(a) é essencial para o método, adequando os procedimentos para atender as suas necessidades de aprendizado e aumentando sua participação no percurso de construção do conhecimento.

O TGfU propõe uma forma de ensino contextualizada, isto é, sugere que as aulas de iniciação esportiva se baseiem em jogos reduzidos. Estes jogos podem ter espaço reduzido, menos jogadores, equipamentos adaptados, tempo de jogo reduzido, enfim, possuem regras adaptadas em relação ao jogo formal. No entanto, é importante que a estrutura tática destes jogos reduzidos seja semelhante a do jogo formal (BOLONHINI; PAES, 2009, p. 2).

Esses aspectos são apresentados dentro dos quatro princípios pedagógicos do TGfU, que norteiam a sua utilização por parte dos(as) professores(as). São eles: seleção do tipo de jogo, modificação do jogo por representação, modificação por exagero e ajustamento da complexidade tática. Seguindo esses conceitos, é viável o desenvolvimento de uma prática contextualizada e que proporcione um entendimento mais profundo do jogo.

A seleção do tipo de jogo diz respeito a classificação dos jogos, exhibe as semelhanças e as diferenças presentes entre as múltiplas práticas esportivas. Por meio dessa categorização, é possível sugerir “transferências de aprendizagem” aos(as) jogadores(as), observando as principais características em comum entre as modalidades trabalhadas. Os conhecimentos táticos e estratégicos podem ser aplicados na prática de esportes diferentes, que tenham a mesma lógica interna. No momento de planejamento dos conteúdos que pretende ensinar, é possível o(a) professor(a) optar por essa organização, para elaborar uma sequência que facilite o aprendizado mediante a esse princípio (CLEMENTE, 2012).

A modificação do jogo por representação refere-se a mudanças que preservem a estrutura tática da modalidade e está ligada ao conceito da forma de jogo. Esses jogos são utilizados para potencializar o aprendizado de aspectos fundamentais da prática, oportunizando a participação em situações de jogo em uma realidade distinta da que é encontrada no esporte institucionalizado. As alterações propostas podem ser quanto às regras (simplificação), ao espaço (reduzido), ao material (facilitar a atuação dos(as) alunos(as)) e ao tempo de jogo, sempre mantendo os elementos característicos da modalidade (CLEMENTE, 2012).

Outro princípio do TGfU é o da modificação por exagero, onde se evidencia o aspecto tático que está sendo ensinado. Por exemplo, se a intenção for deixar nítido o melhor espaço para dificultar a devolução do(a) adversário(a) em um jogo de tênis, poderá ser estabelecido um alvo a ser perseguido pelos(as) jogadores(as), de preferência bem amplo para evitar a necessidade de muita precisão (seguindo a ideia de auxiliar a compreensão).

A complexidade tática propõe que o problema a ser resolvido durante a atividade deve estar adequado ao nível de habilidade de quem está jogando, sendo incrementado gradativamente. À medida que o grupo for avançando no percurso de aprendizagem o(a) professor(a) ajustará o nível de exigência das tarefas a serem executadas em aula (CLEMENTE, 2012). O TGfU contempla a variedade de fatores e elementos envolvidos na prática esportiva, e é por meio desse contato que o(a) aluno(a) se desenvolve enquanto jogador(a) competente.

4.2.2 *Sport Education*

O *Sport Education* é uma proposta curricular e de instrução organizada para proporcionar experiências esportivas autênticas e educacionalmente ricas para meninos e meninas no contexto da Educação Física escolar norte-americana (SIEDENTOP, 2002). A ideia fundamental é promover a organização da unidade de ensino desenvolvendo uma temporada esportiva, onde os(as) alunos(as) participam de uma competição ao longo do seu percurso de aprendizagem. Tal iniciativa aproxima a vivência dos(as) jogadores(as) ao que eles(as) observam em eventos transmitidos pela mídia ou que acompanham presencialmente, o que pode trazer grande significado aos envolvidos em sua prática.

Essa proposta para o ensino dos esportes surgiu da preocupação de seu autor, Daryl Siedentop com as metodologias que estavam sendo implementadas para trabalhar esse conteúdo. Havia a necessidade de elaborar uma nova orientação, que estivesse mais adequada a atualidade. Dessa forma, ele idealizou um modelo que reproduzisse as principais características do esporte, com a participação direta dos(as) alunos(as) durante o seu desenvolvimento (WALLHEAD; SULLIVAN, 2005).

A publicação da obra “*Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience*” confirmou a validação da proposta, em 1994 (GRAÇA; MESQUITA, 2007). O caráter pedagógico e inovador por ela apresentado está na utilização da competição esportiva como ferramenta educacional, na intenção de formar um(a) jogador(a) que conheça não apenas os aspectos tático-técnicos do esporte, mas também entenda as regras, seja engajado(a) esportivamente e que desenvolva uma boa conduta esportiva.

Para tanto, foram estabelecidos três objetivos a serem alcançados com a implementação do método: formar um(a) jogador(a) competente, letrado(a) e entusiasta (SIEDENTOP, 1994). O(A) praticante deverá ser capaz de participar plenamente do jogo, aplicando suas habilidades de maneira apropriada, compreendendo a melhor maneira de utilizá-las, demonstrando um desempenho satisfatório do ponto de vista tático.

O(A) aluno(a) precisa conhecer as tradições da modalidade que pratica, entender o contexto histórico que a envolve e em quais culturas ela é mais difundida. Outro ponto determinante é o entendimento do que é ser um(a) bom(a) jogador(a) do ponto de vista disciplinar, que respeita companheiros(as), adversários(as) e regras, que reconhece o valor de todos(as) os(as) profissionais envolvidos no evento esportivo e não recorre a violações de conduta para alcançar o êxito dentro do jogo. A intenção é encorajá-lo(a) a manter o esporte em sua vida fora da aula/sessão de treino e que ele(a) incentive sua prática sempre que tiver oportunidade.

Para poder alcançar esses objetivos, seis características são essenciais ao seu desenvolvimento: temporada esportiva, afiliação, cronograma de jogos, registro de desempenho, festividade e evento culminante (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017). Por meio delas é que avança o processo de envolvimento dos(as) alunos(as) em seu aprendizado, eles(as) serão os(as) organizadores(as) da prática, assumindo papéis que normalmente não ficam sob sua responsabilidade.

A temporada esportiva é a primeira característica do *Sport Education* e envolve os(as) alunos(as) em uma competição durante a Unidade Didática de ensino. Sua duração costuma ser mais extensa em comparação a outros cenários, normalmente respeitando a projeção de 20 aulas. Com a participação nesse campeonato, a intenção é proporcionar uma experiência esportiva autêntica, visto que os(as) alunos(as) estarão experimentando realidade semelhante ao que encontram no esporte institucionalizado.

Com a organização da competição, os(as) praticantes imediatamente são distribuídos em equipes que participarão da disputa. Essa afiliação permite que o time planeje, pratique e vivencie o campeonato junto, desfrutando das oportunidades de interação social que acompanham a experiência de integrar o mesmo grupo por um período prolongado de tempo (SIEDENTOP, 2002). Essa divisão deverá obedecer ao critério de seleção pelo nível de habilidade, no intuito de manter o equilíbrio da competição.

O cronograma de jogos será estabelecido no início do campeonato e poderá envolver a participação dos(as) alunos(as). Com a sua elaboração, haverá a oportunidade de atuar em partidas que foram previamente estruturadas, seguindo as diretrizes ordenadas pelas próprias

equipes (SIEDENTOP, 2002). Tantas possibilidades de prática podem impactar positivamente na formação de um(a) jogador(a) competente, como propõe o método.

Os registros de desempenho são mantidos para fins informativos, de motivação e de feedback quanto a atuação nas partidas do campeonato (SIEDENTOP, 2002). O controle dos dados da competição, como a classificação e os resultados estão inclusos nessas anotações, assim como a análise das ações efetuadas ao longo do jogo. Dessa forma, haverá um retorno sobre a atuação, observando os pontos positivos e quais habilidades precisam ser mais desenvolvidas.

A festividade está presente na celebração do sucesso da participação de todos(as) ao longo da competição (SIEDENTOP, 2002). Normalmente, os eventos esportivos tem um caráter de solenidade, uma partida do campeonato mundial de badminton conta com a presença do público para saudar os(as) atletas e parabeniza-los(as) por sua chegada até aquele momento. Incentivar a comemoração pelas conquistas ao longo da Unidade Didática é um ponto chave para o cumprimento dessa característica.

O evento culminante marca o encerramento da competição, que normalmente se dá com a realização das partidas finais e a cerimônia de premiação. O(A) professor(a) poderá propor um fechamento diferente se assim desejar, transferindo a aula para outro local que não seja o habitual de prática, levando os(as) seus(as) alunos(as) para conhecer profissionais do esporte caso tenha essa possibilidade ou até mesmo para assistir um evento esportivo real da modalidade que foi trabalhada.

O modo como o *Sport Education* é estruturado oportuniza aos(as) praticantes o exercício de papéis que não sejam apenas o de jogador(a). Dentro das equipes será escolhido alguém para ser o(a) capitão(ã) e para ser o(a) treinador(a), cabendo ao grupo decidir se haverá rotatividade ou não nas funções. Sua responsabilidade será a comunicação com os(as) árbitros(as), exercendo o papel de representante do time. O(A) treinador(a) poderá desenvolver uma conduta de liderança junto a equipe, incentivando a participação nos jogos e orientando o ajuste das ações que entenda não estarem adequadas durante a partida.

A equipe de arbitragem será aquela que não estiver envolvida no jogo que acontecerá na aula, é sua responsabilidade o cumprimento das regras e da conduta esportiva respeitosa por parte de todos(as) os(as) jogadores(as). Esse grupo tem a missão de anotar o resultado da partida e registrá-lo no cronograma ao final da rodada. Enquanto isso, quem ficar com a tarefa de fazer o registro de desempenho observará as ações dos(as) colegas, passando as informações coletadas assim que for possível, sempre em busca de uma melhora na atuação.

É possível compreender o grande potencial de desenvolvimento para os(as) alunos(as) que o *Sport Education* pode proporcionar, considerando todos os elementos presentes em sua implementação. Há inúmeras chances para vivenciar o jogo, o que favorece o maior aprendizado dos aspectos tático-técnicos do esporte. As características principais da proposta oportunizam o conhecimento das atribuições de outros(as) profissionais que compõem a organização de um evento esportivo, enriquecendo enormemente a experiência prática.

Embora o *Sport Education* tenha sido pensado para o ambiente escolar norte-americano, é perfeitamente possível utilizá-lo em outros espaços que desenvolvem o ensino do esporte, dada a riqueza de elementos envolvidos em sua aplicação. Mesmo que o contexto seja diferente do originalmente pensado, o(a) praticante aprenderá a jogar tênis, badminton, squash, tênis de mesa, e em todas essas modalidades não existe apenas uma só função. A utilização dessa proposta de ensino tem potencial para ampliar a experiência esportiva dos(as) alunos(as) e parece ser uma boa estratégia para professores(as) que tem o objetivo de trabalhar dentro da perspectiva contemporânea de ensino.

4.3 OS ESPORTES DE REDE/PAREDE

São muitas as modalidades que pertencem a esse conjunto de esportes, e ainda que elas apresentem diferenças entre si, todas possuem semelhanças no aspecto tático exigido para sua prática. Em comum entre elas está o fato de o jogo basear-se em atacar o espaço do(a) adversário(a) e defender o seu espaço das investidas do(a) oponente.

Esportes com Rede Divisória ou Muro/Parede de Rebote: são modalidades nas quais se arremessa, lança ou se bate na bola ou peteca em direção à quadra adversária (sobre a rede ou contra uma parede) de tal forma que o rival não consiga devolvê-la, ou a devolva fora do campo adversário ou pelo menos tenha dificuldades para devolvê-la (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017, p.61).

Embora a lógica interna dos esportes de rede/parede seja diferente de outras modalidades, observa-se uma sistematização para o seu ensino muito parecida aos demais esportes onde a relação de oposição é a principal característica. Investigando os métodos de ensino do tênis, percebe-se que, em muitos casos, a organização da aula ou sessão de treino está centralizada no aspecto técnico do esporte, permanecendo a parte tática ausente na maior parte do tempo, limitando a oportunidade de vivenciar uma situação real de jogo (CRESPO; REID, 2005).

Priorizar a técnica pode ser prejudicial não apenas pela manutenção da ênfase em apenas um dos elementos do esporte, também pelo fato de tal proposta de ensino estar baseada na

realização de atividades que idealizam a realização de um movimento “perfeito”, por meio de um elevado número de repetições (CORTELA *et al.*, 2012). É grande a chance de haver desmotivação com a prática estruturada dessa forma, os(as) alunos(as) podem não conseguir jogar, é possível que as aulas/sessões de treino lhes pareçam monótonas e o excesso de feedbacks corrigindo os seus movimentos contribuirá para ampliar o cenário de dificuldade.

Pensando nas características das modalidades pertencentes ao conjunto de rede/parede, fica a questão sobre o motivo que leva os(as) professores(as) a implementarem metodologias de ensino que priorizam a técnica. Essa organização da prática pode desestimular a continuidade da trajetória esportiva de quem é ensinado dessa forma. Propostas que contemplam o ensino por meio de jogos consideram o contexto real da prática no momento de elaborar as atividades, o que pode aumentar a motivação de jogadores(as), sobretudo na iniciação (CORTELA *et al.*, 2012).

A utilização de métodos de ensino que priorizam a compreensão do jogo pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos esportes de rede/parede. Por meio deles, os elementos tático-técnicos do esporte são trabalhados de maneira integrada, uma vez que os jogos apresentam situações que exercitam a tomada de decisão a partir da interação com o(a) oponente (GINCIENE; IMPOLCETTO; DARIDO, 2017). Dessa forma, é mais provável que a dinâmica das modalidades e a sua lógica interna sejam contempladas.

No ensino dos esportes de rede/parede há um fato que é recorrente: o(a) professor(a) organiza atividades em que o jogo acontece de forma cooperativa. Embora haja uma variabilidade de movimento em comparação com a prática dos golpes básicos de maneira isolada, não há o exercício da oposição ao(a) adversário(a) (GINCIENE *et al.*, 2019). Essa sistematização acaba atrapalhando o aprendizado, o(a) jogador(a) não saberá lidar com a imprevisibilidade do jogo, por ter tido lições baseadas em uma metodologia que não está de acordo com a lógica interna do esporte em questão.

Outra dificuldade no processo de ensino dessas modalidades é definir como os elementos táticos irão aparecer. Observando a prática pedagógica dos professores de tênis percebe-se que alguns deles compreendem que o treinamento tático passa pela verbalização de informações sobre o tema, onde eles fornecem as respostas sobre o que deve ser feito no jogo (GINCIENE *et al.*, 2019). Controlar as ações de quem está aprendendo não lhe dá autonomia para desfrutar plenamente do esporte, proporcionar atividades em que seja possível analisar a jogada e fazer a própria escolha sobre a ação mais efetiva para solucionar o problema que o jogo irá apresentar parece uma estratégia mais adequada.

Essa perspectiva de ensino onde o(a) professor(a) determina todas as ações que devem ser realizadas desconsidera a imprevisibilidade do jogo. Nesse cenário, quem está ministrando a prática decide qual o gesto motor é o melhor para as jogadas, indica como o(a) jogador(a) tem que se posicionar em quadra e acaba tomando todas as decisões no seu lugar. É possível que o resultado dessa implementação seja a formação de um(a) aluno(a) que não encontra maneiras para superar o(a) adversário(a) e que poderá enfrentar dificuldades para se adaptar em situação de interação com o(a) oponente (GALATTI *et al.*, 2014).

Organizar o trabalho propondo situações de resolução de problemas surge como uma alternativa interessante, com a tomada de decisão tendo um papel de destaque, coincidindo com o desenvolvimento de habilidade e movimento dentro deste contexto centrado no jogo (MEMMERT *et al.*, 2015). A intenção é estruturar propostas para o ensino onde o professor(a) não direcione as ações dos(as) alunos(as), mas sim que ele(a) atue como um(a) observador(a) do jogo, que permite à apreciação da prática. Sua função principal será mediar o jogo, reduzindo demandas técnicas para que os(as) alunos(as) o experimentem e saibam o que ele pode oferecer (HARVEY; PILL; ALMOND, 2017).

Nesse sentido, ganha importância a aplicação de propostas que promovam a compreensão do jogo no ensino do esporte, rompendo com o processo de fragmentação das partes, que direciona a atenção apenas para o seu aspecto técnico (GALATTI *et al.*, 2014). A partir de percepções sobre a necessidade de mudança na prática docente, um estudo implementou uma metodologia que contemplava o aprendizado da tática para o ensino do tênis. A professora que participou da pesquisa ressignificou o seu conhecimento, a partir da elaboração de atividades dessa natureza, notou um aumento de entendimento do conteúdo por parte dos(as) alunos(as) (GUBACS-COLLINS, 2007).

A estratégia de incentivar a reflexão em determinados momentos da aula ou sessão de treino pode ser um diferencial na prática docente. Na maior parte do tempo, o(a) professor(a) se comunica verbalmente com os(as) alunos(as), porém a maneira como acontece essa comunicação pode ser determinante para o sucesso de sua intervenção (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Realizar essa orientação por meio de questionamentos instiga o(a) jogador(a) a avaliar as situações dentro da prática e lhe permite decidir o que é mais conveniente fazer.

O desenvolvimento da consciência tática tem grande importância para cumprir o objetivo de formar um(a) jogador(a) plenamente capaz de compreender o jogo, considerando toda a complexidade que o envolve. Tomar decisões sobre “o que fazer”, reconhecendo dicas, pode influenciar positivamente o “como fazer”. Dessa forma, há maior chance de assertividade

no processo de escolha da maneira mais adequada de selecionar uma resposta apropriada para a ação (BUNKER; THORPE, 1986).

Os estudos citados nos parágrafos anteriores evidenciam a importância do incentivo à reflexão após a execução das atividades propostas em aula, com perguntas que estejam diretamente vinculadas ao conteúdo que está sendo ensinado. Essas questões precisam encaminhar à análise das ações efetuadas na prática e surgem como uma estratégia que pode potencializar o aprendizado, é um momento que permite aos(as) praticantes observar a sua atuação dentro do jogo (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017). Além disso, proporciona momentos de debate, compartilhamento de opiniões e troca de ideias sobre as ações que ocorreram durante a prática, enriquecendo ainda mais a vivência esportiva.

Experiências que priorizam abordagens de ensino baseadas no jogo para o conjunto de modalidades de rede/parede podem ser observadas ao redor do mundo. O badminton pode ser ensinado na prática via diferentes métodos, seja ele analítico, compreensivo (TGfU) ou integrativo, sendo que os dois últimos oferecem vantagem por iniciarem o processo de ensino pela parte tática, buscando a solução dos problemas para a utilização da técnica em situação de jogo (ABURACHID *et al.*, 2019, p. 6).

Uma outra possibilidade que se demonstrou positiva na prática do badminton foi utilizar o *Sport Education* para o seu ensino. A intervenção realizada com alunos(as) do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola na Rússia apresentou melhorias significativas na sua qualidade do jogo, habilidade técnica e compreensão tática após receberem instrução baseada nessa metodologia. A professora responsável já tinha experiência anterior com a proposta, fato que pode ter potencializado a construção de conhecimento do grupo. A oportunidade de praticar e participar de jogos ao longo do aprendizado foi essencial para que esse desfecho ocorresse (HASTIE; SINELNIKOV; GUARINO, 2009).

O modelo *Play and Stay*⁴ foi aplicado para o ensino do tênis em um grupo de alunos(as) de determinada turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola na Grécia. Essa proposta da Federação Internacional de Tênis (ITF) tem o objetivo de, por meio do jogo, instruir os(as) praticantes a descobrir e aprender as habilidades do esporte. O programa *Play and Stay* foi mais eficaz no ensino das técnicas básicas do tênis em comparação com outro grupo de estudantes que recebeu orientação por meio de um modelo tradicional (ZETOU *et al.*, 2012). O

⁴ Modelo para o ensino do tênis que tem como objetivo principal fazer com que desde a primeira aula os(as) alunos(as) sejam capazes de jogar: sacando, trocando bolas e pontuando. O foco principal é o jogo, desenvolvido em uma versão reduzida, com adaptação de materiais e sistematizando a prática reunindo conceitos do mini-tênis e do TGfU (MILLEY, 2010; CORTELA *et al.*, 2012).

desenvolvimento de jogos facilitou o aprendizado dos(as) alunos(as) e influenciou a sensação de satisfação observada, favorecendo a manutenção da prática da modalidade a longo prazo.

A combinação de metodologias também é uma possibilidade a ser considerada. Um professor implementou uma Unidade Didática de tênis por meio da aprendizagem cooperativa e do *Teaching Games for Understanding* (TGfU) para três turmas de alunos em um centro educacional na Inglaterra. O docente considerou que a união entre a integração proporcionada pela aprendizagem cooperativa e o aumento na consciência tática resultante da utilização do TGfU trouxe um avanço em sua prática pedagógica. Entretanto, há um destaque para a necessidade de perseverança no processo de mudança na atuação, a fim de conseguir superar os obstáculos que irão aparecer no decorrer dessa transição e de abandonar o papel de único detentor do conhecimento presente no ambiente (CASEY; DYSON, 2009).

Está nítido que os(as) professores(as) precisam refletir sobre sua prática pedagógica a todo o momento, entender que a metodologia de aula não pode estar baseada somente na experiência prévia com o esporte que deseja ensinar é fundamental nesse processo (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Considerar as características da modalidade constitui parte importante do trabalho, para proporcionar ao(a) aluno(a) um aprendizado que lhe permita praticar o esporte em sua plenitude. Para potencializar a atuação docente, parece importante conhecer o que a literatura especializada tem investigado, como forma de problematizar o ensino e buscar compreender melhor as questões envolvidas no contexto da prática, mantendo um constante processo de ressignificação e análise da atividade docente.

4.4 CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DAS ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO

O processo de ensino e aprendizagem no esporte vem sofrendo modificações ao longo dos anos, com base no que a ciência tem apresentado para dar continuidade a sua evolução. Em decorrência dessa mudança, a prática pedagógica dos(as) professores(as) também está se transformando. Como é possível notar, há um direcionamento para o desenvolvimento de propostas que contemplem a compreensão do jogo e a sua lógica, desfazendo a separação do todo em partes. Sistematizar o trabalho a partir de alguma dessas metodologias tem sido um desafio para os(as) docentes em todas as partes do mundo.

Embora reconheçam o potencial do ensino por meio de jogos, os(as) professores(as) encontram problemas para estruturar a implementação. A falta de conhecimento conceitual e instrucional acerca das propostas, o pensamento de que a prática pedagógica deve ser pautada

na experiência pessoal de aprendizado e as questões culturais das localidades são os principais contratempos enfrentados ao longo desse processo de renovação (HARVEY; JARRET, 2014).

Para utilizar o jogo como estratégia de ensino, algumas condutas podem fazer parte da rotina docente. Ao planejar a ação pedagógica observando essa conceituação, uma conduta interessante a ser adotada pelo(a) professor(a) é a de acompanhar atentamente as atividades desenvolvidas em aula, com o intuito de facilitar o aprendizado dos(as) alunos(as). Deixar o jogo acontecer livremente talvez não seja suficiente para atingir o objetivo desejado. Se não realizar nenhuma intervenção ao longo da aula/sessão de treino, o(a) professor(a) permanecerá aguardando que o método resolva todas as dificuldades e corre o risco de promover uma desigualdade de conhecimento dentro da turma/grupo.

É importante levar em consideração o contexto de prática, pensar nos seus elementos sociais e culturais. Uma possibilidade que parece adequada para atender essa demanda é organizar a maneira como o conteúdo será trabalhado a partir da realidade encontrada, respeitando as características dos(as) alunos(as) e atendendo as suas necessidades (GALATTI *et al.*, 2017). Também é importante conhecer os conceitos teóricos, os caminhos metodológicos que conduzem a prática a partir do jogo, a fim de atingir o melhor nível de atuação.

Os procedimentos do(a) professor(a) durante a implementação podem ser construídos a partir de reflexões acerca das ideias apresentadas pela proposta de ensino escolhida. Em muitas situações do contexto prático, é feita a opção por um ambiente de aprendizagem mais controlado, onde se desenvolvem ações pré-determinadas. Mesmo que esteja utilizando o jogo para ensinar, o(a) docente está limitando o(a) jogador(a) ao dirigir suas tomadas de decisão, impedindo que ele(a) encontre as respostas para os problemas que se apresentam (BETTEGA *et al.*, 2021). Pensar em ações pedagógicas a partir da análise da teoria selecionada parece ser mais adequado.

Seja qual for o caminho escolhido pelo(a) professor(a) para desenvolver a sua proposta, é representativo que ele(a) busque compreender a conceituação por ela apresentada e tente adaptá-la ao seu contexto de trabalho, para manter a coerência entre a teoria e a prática (BETTEGA *et al.*, 2021). Seu papel é essencial no processo de ensino do esporte, tendo em vista que é o responsável pela sistematização dos conteúdos. Portanto, manter a análise constante das ações pedagógicas pode colaborar para que o(a) docente promova um processo de aprendizado intencional.

Outro desafio que pode surgir na trajetória dos(as) professores(as) que trabalham com esporte e desejam pautar sua prática pedagógica pelas abordagens baseadas no jogo é a manutenção de convicções definitivas sobre a lógica de ensino que consideram ideal. Ainda há

resistência com a utilização de metodologias que priorizam o ensino da tática, a crença de que é necessário possuir um nível de habilidade técnica para participar dos jogos inviabiliza a implementação (HARVEY; CUSHION; SAMMON, 2015).

Organizar a prática só considerando as próprias experiências enquanto aluno(a)/atleta ou baseado no que já fez até o momento em sua trajetória profissional pode não ser a melhor opção. Experimentar outras formas de ensinar é parte do processo na busca pela evolução da prática pedagógica. Não parece uma decisão adequada pautar a atuação em determinada metodologia apenas porque já é familiar ou por achar que é mais simples aplicá-la, mesmo que ela priorize o jogo. Fazendo a escolha a partir desses critérios, o(a) professor condicionará o aprendizado ao seu gosto pessoal, desconsiderando a lógica da modalidade (BORGES *et al.*, 2017).

Na perspectiva de encontrar um outro caminho para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dos esportes, parece relevante que os(as) professores(as) reflitam frequentemente sobre sua prática pedagógica, no intuito de aprimorá-la. Parte importante dessa trajetória é fazer uma articulação entre teoria e prática, estabelecendo interação entre o ambiente de trabalho e os conceitos presentes nas propostas de ensino, para viabilizar a construção de um planejamento que potencialize o aprendizado dos(as) alunos(as). Manter esse vínculo pode aumentar a probabilidade de sucesso da implementação realizada.

4.4.1 Planejamento de uma Unidade Didática

O planejamento é a tarefa docente que compreende a estruturação de atividades que estejam adequadas para atingir os objetivos propostos, que envolve a reflexão sobre o processo de ensino a partir da revisão das ações que foram inicialmente programadas (LIBÂNEO, 2013). Essa é uma etapa significativa do trabalho, com a definição de intenções, realização de escolhas e explicação de procedimentos, um exercício de coordenação da prática pedagógica.

Embora seja um guia de orientação para a atuação, o planejamento não pode ser inflexível, se for necessário ele deve sofrer alterações, a aula não se desenvolve de forma linear em todos os momentos. Muitas vezes os acontecimentos não correspondem a elaboração inicial, determinados objetivos podem demandar um tempo maior do que o esperado para serem atingidos (LIBÂNEO, 2013). Para promover mudanças diante dos cenários de dificuldade, parece interessante manter a atenção em tempo integral.

Outro ponto importante da programação de atividades é a adequação com a realidade de prática. Como foi mencionado anteriormente, considerar o contexto no momento de realizar a

organização do trabalho facilita a definição dos objetivos de aprendizagem. De nada adianta estabelecer metas que estão fora do alcance dos(as) alunos(as) e das possibilidades estruturais do ambiente (LIBÂNEO, 2013). Entretanto, o(a) professor(a) não pode enxergar as adversidades como uma restrição para a implementação, ele(a) deve pensar em fazer adaptações para tentar superar as limitações que encontrar.

A organização para o ensino do esporte pode ser construída por meio desses elementos, que se apresentam como uma boa opção para a sistematização do processo de aprendizado. Uma das principais tarefas dos(as) professores(as) será regular o tempo, o espaço e os materiais disponíveis, para potencializar o processo de ensino. Essa estruturação é feita com o propósito de igualar as condições de aprendizado de todos(as) (MENDÉZ GIMÉNEZ, 2000).

Pensando no desenvolvimento de um bom planejamento, parece adequado elaborar atividades que atendam as demandas dos(as) alunos(as). Para tanto, é possível ter como referência alguns conceitos importantes. A realização de um diagnóstico é considerada essencial para essa fase inicial de organização da sequência didática, a partir do que for observado será estruturado o plano de ação. Desse modo, a sistematização priorizará as dificuldades encontradas durante essa análise, para começar a caminhada pelos elementos que comprometem o andamento das atividades, sobretudo do jogo (BORGES *et al.*, 2017).

Dando seguimento a planificação, algumas orientações são propostas e podem ter grande valor na construção da Unidade Didática. A primeira delas é a identificação dos problemas tático-técnicos apresentados pelos(as) alunos(as), realizada a partir do diagnóstico. Para favorecer um acompanhamento mais eficiente das ações, a realização de um jogo reduzido é uma opção apropriada, por propiciar uma maior participação ao longo da atividade (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

A seguir, ocorre a hierarquização dos problemas encontrados, momento em que o(a) professor(a) observa as principais limitações e prioriza os conteúdos que são mais necessários para um bom andamento do jogo. Depois, são formuladas as expectativas de aprendizagem e os objetivos de ensino, que devem estar adequados à capacidade dos(as) alunos(as) em superar as questões consideradas fundamentais. Feito isso, é preciso organizar uma sequência para a unidade de ensino, uma ordem dos conhecimentos que serão abordados. Embora seja determinado um tema que será o foco da aula, nenhum conteúdo será trabalhado de forma isolada. (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Por último, é preciso organizar as aulas, com a escolha do método que será utilizado, preferencialmente algum que siga a lógica interna da modalidade (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Essa proposta de planejamento didático pode facilitar o trabalho do(a) professor(a), sua

criação tem um seguimento que está muito bem estruturado, com um passo a passo elaborado a partir de uma análise criteriosa da necessidade de seu grupo. Dessa forma, é possível que a criança ou o(a) jovem que esteja praticando o esporte construa o conhecimento a partir da compreensão das ações que irá executar dentro do jogo.

5 MATERIAIS E MÉTODOS

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi dividida em duas fases: (1) elaboração e implementação da Unidade Didática de esportes de rede/parede no projeto “Escola de Esportes I” por meio de uma pesquisa-ação; (2) transcrição, organização e análise de todas informações produzidas.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esse estudo de abordagem qualitativa foi realizado por meio de uma pesquisa-ação, que é definida como o ato de investigar a própria prática com o objetivo de melhorá-la (TRIPP, 2005). Para desenvolver esse processo de evolução, a mudança precisa acontecer em três níveis: na prática dos(as) praticantes, na compreensão de suas práticas e nas condições em que praticam (KEMMIS, 2009). A transformação decorre da autorreflexão, cada novo episódio de uma prática oportuniza a reorganização das ideias, incentivando a criação de novas atividades que podem influenciar nos acontecimentos e relacionamentos entre as pessoas envolvidas no trabalho.

Professores(as) e pesquisadores(as) podem usar esse método para aprimorar a sua intervenção e, por consequência, o aprendizado dos alunos(as), seguindo um ciclo de investigação e ação (TRIPP, 2005), onde irão analisar todos os eventos que se passaram em aula para pensar em ajustes que possam potencializar o seu ensino. Nesse processo de desenvolvimento da prática, o(a) professor(a) tem a oportunidade de compreender de forma mais profunda os elementos envolvidos em seu trabalho, por meio da reflexão sobre as estratégias implementadas em aula. Dessa forma, ele(a) poderá promover as alterações que considere pertinentes para resolver os problemas que apareçam, acompanhando a eficácia de suas ações (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação é uma técnica que possibilita a participação do(a) pesquisador(a) no desenvolvimento da investigação, mesmo que ele(a) seja parte do contexto analisado, justamente para que haja melhor entendimento do trabalho. Ela surge da necessidade de articular teoria e prática, sendo que uma das suas particularidades é a possibilidade de intervenção durante o próprio processo de pesquisa (ENGEL, 2000), permitindo que haja uma transformação ao longo do percurso, não apenas sugerindo alguma mudança quando ocorre a

sua conclusão. Esse vínculo é percebido à medida em que o(a) pesquisador(a) aprimora a sua capacidade de planejar e avaliar, ampliando o seu conhecimento da prática e avançando no campo conceitual, enquanto intervém procurando desenvolver ações mais assertivas.

A pesquisa-ação é considerada o instrumento mais adequado para a avaliação da atividade docente, por permitir que o próprio local de atuação do(a) professor(a) seja o objeto de estudo (ENGEL, 2000). Esse processo acontece a partir da identificação de alguma situação que cause inquietação, um problema que precise ser solucionado. Outro caminho possível é quando se percebe que é necessário readequar algum elemento que foi planejado e não trouxe o resultado esperado.

A pesquisa-ação que foi desenvolvida pode ser definida como prática, uma vez que o(a) pesquisador(a) escolhe ou projeta as mudanças feitas. Nesse caso, o(a) investigador(a) chega ao resultado desejado por conta de sua experiência e suas ideias, tomando decisões a partir da análise que possui do seu grupo e do que considera ser mais adequado para potencializar o seu aprendizado (TRIPP, 2005).

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram do estudo os 20 alunos e alunas do Projeto de Extensão “Escola de Esportes I” que aconteceu no primeiro semestre de 2019, durante o ensino dos esportes de rede/parede. Além dos alunos e alunas, cuja faixa-etária fica entre 6 e 11 anos de idade, também integraram a pesquisa: dois coordenadores e uma coordenadora, docentes da Universidade; dois professores (o autor da presente dissertação de Mestrado era um deles) e uma professora, estudantes da graduação em Educação Física que eram responsáveis por planejar as aulas, ministrá-las e realizar a captação de novos(as) alunos(as). Na fase de análise temática, houve a participação de uma analista externa, estudante da graduação em Educação Física e bolsista de Iniciação Científica integrante do Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte. Ela foi nomeada dessa forma por ter analisado as informações produzidas sem ter acompanhado as aulas do projeto. Os professores tinham experiência anterior apenas com duas modalidades de rede/parede: tênis e vôlei. Um deles desenvolveu trabalhos como auxiliar de ensino desses esportes em estágios ao longo da graduação e ambos vivenciaram esses esportes na prática, nos momentos de lazer. A professora já havia experimentado o *beach tennis*, o *padel*, o vôlei e por um período participou de competições de tênis.

5.3.1 O projeto “Escola de Esportes I”

O projeto “Escola de Esportes I” estava sob responsabilidade do Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte (LEME), grupo de pesquisa da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O início das atividades do projeto ocorreu em abril de 2019, logo após a realização de uma intervenção experimental com o ensino do futsal no final de 2018. Seu objetivo principal foi oportunizar o aprendizado de diferentes modalidades esportivas para crianças entre 6 e 11 anos de idade.

A equipe de trabalho do projeto contava com dois coordenadores e uma coordenadora, docentes da Universidade; dois professores e uma professora, estudantes da graduação em Educação Física que eram responsáveis por planejar as aulas, ministrá-las e realizar a captação de novos(as) alunos(as). As aulas da Unidade Didática de esportes rede/parede aconteceram em dois espaços: a primeira parte nas quadras de tênis e a segunda no ginásio da ESEFID/UFRGS, duas vezes por semana durante 1h 30 min.

Considerando o propósito de ensinar vários esportes, houve uma divisão por conjunto de modalidades: no primeiro semestre, foi elaborada uma Unidade Didática de esportes de rede/parede e no segundo semestre o grupo de esportes de invasão foi abordado (GONZÁLEZ, 2004). Na organização proposta, os(as) alunos(as) puderam experimentar modalidades que tem como característica em comum a rede ou a parede e que compartilham da mesma lógica, como badminton, tênis, peteca e squash. Na Unidade Didática de esportes de invasão foram trabalhados elementos presentes no handebol, futsal, basquete e rugby.

A “Escola de Esportes I” priorizou uma perspectiva contemporânea de ensino do esporte (GALATTI *et al.*, 2018) com a prática pedagógica sendo pautada pela utilização de abordagens baseadas no jogo. Para tanto, alguns princípios pedagógicos foram considerados para a sistematização dos conteúdos: adaptação de jogos para torna-los possíveis (quadras menores, regras modificadas, bolas menores e/ou mais leves) que estejam adequados ao nível dos(as) alunos(as) (PAES, 2002); privilegiar tarefas com interação entre os(as) adversários(as); incentivar a reflexão e verbalização das soluções tático-técnicas para os problemas apresentados pelos jogos e proporcionar o protagonismo dos(as) alunos(as) durante as soluções apresentadas pelo jogo (colocar o(a) aluno(a) no centro do processo de aprendizagem) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

A metodologia de trabalho desenvolvida no projeto foi pensada para articular teoria e prática no ensino dos esportes. Ao mesmo tempo em que desenvolveu estudos sobre a

Pedagogia do Esporte, a equipe de trabalho teve a chance de potencializar sua prática pedagógica, por meio da reflexão e das aulas ministradas que foram planejadas a partir dos conceitos apresentados. Dessa forma, a “Escola de Esportes I” contribuiu com a formação de novos(as) professores(as) e oportunizou a prática esportiva para a comunidade.

5.3.2 Unidade didática

A Unidade Didática de esportes de rede/parede foi estruturada baseada nos conceitos de González e Bracht (2012) e as decisões tomadas para a organização dos conteúdos seguiram as orientações dos autores. Cada etapa de elaboração será explicada a seguir.

5.3.2.1 Diagnóstico

Para que fosse possível estruturar um planejamento adequado das aulas, a primeira ação realizada foi a de analisar quais eram os conhecimentos que os(as) alunos(as) já possuíam sobre os esportes de rede/parede. Na aula seis da Unidade Didática mista foram organizados jogos de 1x1 em quadras reduzidas, com regras e implementos variados em cada um deles. O primeiro jogo foi realizado com os(as) alunos(as) jogando com as mãos, na dinâmica de agarrar e lançar a bola. Como regra, não era permitido os(as) jogadores(as) andar com a bola nas mãos, o lançamento deveria ser feito do mesmo ponto em que a bola fosse agarrada. O segundo jogo foi realizado com os(as) alunos(as) jogando com uma raquete de mão adaptada, confeccionada com papelão e elástico. Eles(as) deveriam rebater a bola direto para a quadra do(a) adversário(a). Por último, os(as) alunos(as) jogaram com a raquete de tênis, rebatendo a bola direto para a quadra do(a) adversário(a). Todos os jogos tiveram duração de quatro minutos e foram realizados com rede em altura média, sendo permitido deixar a bola quicar uma vez na quadra.

5.3.2.2 Planejamento da Unidade Didática e das aulas

A partir das dificuldades observadas, foram priorizados alguns conteúdos que deveriam ser ensinados, no intuito de garantir um bom andamento dos jogos. Para tanto, a leitura do artigo de Hooper (2003) foi proposta por um dos coordenadores, que já possuía experiência com o ensino do tênis para crianças. Nesse estudo, foi apresentado o modelo dos 4 "Rs" (*Read* - ler -, *react* - reagir -, *respond* - responder -, *recovery* - recuperar), que foi referência para as discussões realizadas durante o processo de estruturação da implementação.

Na sequência foi feita a hierarquização dos problemas observados, priorizando o ensino dos elementos fundamentais do jogo. O grupo de pesquisadores(as) compreendeu que os elementos complicadores para o desenvolvimento dos jogos eram: falta de entendimento das regras; dificuldade para manter a bola em jogo (defender o ataque); posicionamento inadequado para fechar os ângulos da quadra; dificuldade para jogar a bola onde o(a) adversário(a) não estava posicionado(a), de forma que ele(a) não conseguisse fazer a devolução; dificuldade para mover o(a) adversário(a) de forma a criar espaço para atacar. Assim, os objetivos de aprendizagem foram estabelecidos: ações sem bola – ir até a bola e recuperar o centro da quadra; princípios táticos - identificar o espaço vazio na quadra do(a) adversário(a) para marcar o ponto; fechar os espaços da quadra para defender o ataque; defender o ataque para manter a bola em jogo; compreender as regras do jogo, construir espaços. Após um período de reflexão, a Unidade Didática foi estruturada de acordo com a representação no quadro abaixo.

Quadro 1 – Unidade Didática

Unidade didática – Esportes de rede/parede				
Aula	Data	Conteúdo	Objetivo	Dinâmica/implemento
1	07/05	Introdução e familiarização	Introduzir os esportes de rede e parede, utilizando os materiais; reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); familiarização com o objeto (raquete de mão e de tênis)	Agarrar e lançar, raquete de mão, raquete de tênis
2	09/05	Marcar o ponto/recuperar a base	Reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); reconhecer o melhor posicionamento para fechar os ângulos da quadra	Agarrar e lançar
3	16/05	Marcar o ponto/recuperar a base	Reconhecer a necessidade de recuperar o centro da quadra	Agarrar e lançar

			para defender os espaços; reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); reconhecer o melhor posicionamento para fechar os ângulos da quadra	
4	21/05	Marcar o ponto/ir até a bola	Reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); chegar na bola no tempo certo; identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução	Agarrar e lançar/raquete de mão
5	23/05	Marcar o ponto/ir até a bola	Reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); chegar na bola no tempo certo; identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução	Agarrar e lançar/raquete de mão
6	28/05	Marcar o ponto/ir até a bola	Reconhecer e criar espaços na quadra do(a) adversário(a); chegar na bola no tempo certo; identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução	Agarrar e lançar/raquete de mão

7	30/05	Marcar o ponto/ir até a bola	Chegar na bola no tempo certo; identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução	Agarrar, soltar e rebater com a raquete de mão
8	04/06	Avaliação		Agarrar e lançar, raquete de mão, raquete de tênis
9	06/06	Defender o ataque	Rebater a bola para o outro lado da quadra, para manter o jogo acontecendo	Agarrar e lançar/raquete de mão
10	11/06	Defender o ataque/ir até a bola	Rebater a bola para o outro lado da quadra, para manter o jogo acontecendo e chegar na bola no tempo certo	Agarrar e lançar/raquete de mão
11	13/06	Defender o ataque/ir até a bola	Rebater a bola na parede, para manter o jogo acontecendo e chegar na bola no tempo certo	Raquete de mão
12	18/06	Defender o ataque	Rebater a peteca para o outro lado da quadra, para manter o jogo acontecendo	Raquete de mão e de badminton
13	25/06	Marcar o ponto/ir até a bola	Identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução; chegar na bola no tempo certo	Agarrar, soltar e rebater com a raquete de mão
14	27/06	Marcar o ponto/ir até a bola	Identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a	Agarrar, soltar e rebater com a raquete de mão

			devolução; chegar na bola no tempo certo	
15	02/07	Marcar o ponto/ir até a bola	Identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução; chegar na peteca no tempo certo	Raquete de badminton
16	04/07	Marcar o ponto/ir até a bola	Identificar os espaços vazios na quadra do(a) adversário(a) para dificultar a devolução; chegar na bola no tempo certo	Raquete de tênis
17	09/07	Construir espaços na quadra do(a) adversário(a)	Rebater de forma intencional para mover o(a) adversário e criar espaços	Raquete de tênis
18	11/07	Avaliação final		Agarrar e lançar, raquete de mão, raquete de tênis

Fonte: o autor

A escolha metodológica priorizou o ensino por meio do jogo, então, foi feita a opção pela utilização do TGfU para a elaboração das atividades e jogos que seriam aplicados nas aulas. De acordo com as fases apresentadas pela proposta de ensino, foram selecionadas as formas de jogo que estivessem adequadas a faixa etária e ao nível de experiência dos(as) alunos(as), simplificando regras, reduzindo o espaço e modificando os materiais (BUNKER; THORPE, 1986). Os momentos de conscientização também fizeram parte das aulas, com perguntas que estimulavam a análise das situações do jogo.

Os princípios pedagógicos do TGfU presentes nas aulas eram: seleção do tipo de jogo, modificação do jogo por representação, modificação por exagero (BUNKER; THORPE, 1986). O outro método implementado durante a Unidade Didática foi o *Sport Education*, que emergiu em razão dos acontecimentos observados em aula e foi adaptado para o contexto de trabalho dos professores e da professora. Ainda no momento de sistematização, ficou decidido que a proposta de ensino não seria utilizada, pelo entendimento que seriam muitas informações novas para os(as) alunos(as). Entretanto, alguns papéis e características da metodologia acabaram

sendo inseridos, como estratégia para solucionar os problemas que estavam acontecendo (conforme análise realizada no artigo 1). A seguir, um dos planos de aula que foi aplicado.

Aula 16 - Rede/Parede					
Dia: 04/07 Horário: 15h30- 17h		Objetivo: Ensinar os alunos a ir até a bola e rebater para a outra quadra com a raquete de tênis			
- Planejamento: - Professor/treinador: - Auxiliar: - Observador 1:					
Materiais: Peteca, raquete de mão					
Parte da aula	Objetivo	Tempo	Participantes	Materiais	Descrição
Roda Inicial	Explicar a aula proporcionar o conhecimento de novas modalidades	5 min	Todos		Retomar as aulas anteriores e introduzir o tema
Primeiros movimentos 1	Desenvolver a habilidade de rebater	10 min	Todos	Bolas de Tênis	Pega-pega com bolinhas de tênis: Os alunos pegadores ficarão com uma bolinha de tênis em mãos e deverão encostar nos colegas para pega-los. Quem for pego vira o pegador.
Primeiros movimentos 2	Desenvolver a habilidade de rebater	10 min	Todos	Bolas e raquetes de Tênis	Em duplas, um aluno com raquete e o outro com a bola. O aluno lança a bola com as mãos para seu colega que deverá rebatê-la de volta, fazendo chegá-la novamente ao companheiro. Ao longo da atividade as funções dos alunos serão alteradas. Será permitido que a bola quique uma vez antes da rebatida.
Parte principal					
Jogo Inicial	O objetivo dos alunos é ir até bola lançada pelo adversário e devolver onde o adversário não está	15 min	3x1	Bolas e raquetes de Tênis	4 alunos em cada mini quadra, sendo 3 de um lado e 1 do outro. Os alunos deverão disputar o ponto fazendo a rebatida, jogando 1x1. Se o aluno que estiver sozinho perder o ponto, o colega do lado oposto assume seu lugar. Caso ele vença o ponto, um novo jogador entra na quadra para outra disputa. Somente a bola vencedora dá a vitória aos jogadores, se o ponto ocorrer por erro do adversário, uma nova jogada será iniciada sem alteração das posições em quadra. Será permitido que a bola quique uma vez durante o jogo.
Conscientização		6 min	Todos		Pergunta: Qual a melhor forma de marcar o ponto? Resposta (alunos): Rebater a bola em um espaço vazio da quadra do adversário P: O que é necessário observar antes de rebater a peteca? R: O posicionamento do adversário, para jogar a peteca em um ponto que esteja fora do seu alcance
Tarefa 1	Objetivo dos alunos é rebater direto onde o adversário não está	10 min	3x3	Bolas e raquetes de Tênis	Numerados em 1, 2 e 3, cada aluno deve jogar uma vez na sequência. O objetivo é fazer a bola quicar duas vezes na quadra do adversário. Se a bola cair nas partes laterais da quadra, o aluno ganha 3 pontos; se cair na parte central da quadra, o aluno ganha 1 ponto.
Tarefa 2	Objetivo dos alunos é rebater direto onde o adversário não está	14 min	2x2	Bolas e raquetes de Tênis	Jogo de duplas, numa disputa de 3 games. Cada aluno da dupla deve ficar em uma das metades da quadra, podendo rebater a bola somente quando cair no lado que lhe corresponde.
Sport Education	Nova etapa do Sport Education	15 min	1x1	Bolas e raquetes de Tênis	Jogo de 5 min com arbitros. Jogo 1v1. Tem que observar durante a aula com o vai ser o desempenho deles rebatendo direto; e com os novos materiais (raquete de mão e bolinha de tênis em forma de peteca. Ou com a raquete e peteca de badminton), para decidir qual é a melhor opção para o Sport Education. O importante é que o jogo seja siga a lógica do defender o ponto e que seja sem quique.
Roda Final	Refletir sobre a aula	5 min	Todos		Conversa com a turma sobre as atividades e combinações para o próximo encontro.

5.4 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Ao longo da fase 1 do trabalho, os professores e a professora ensinaram os esportes de rede/parede e realizaram observações participantes e não participantes das aulas, as quais foram registradas em diários de campo elaborados logo após as aulas desenvolvidas dentro do projeto em questão. Os docentes e a docente escreviam suas impressões individualmente, com foco na observação do aprendizado dos aspectos tático-técnicos dos esportes ensinados.

Além das aulas, também aconteceram reuniões semanais com os coordenadores e a coordenadora do projeto. Esse momento foi utilizado para debater as percepções sobre as aulas, reorganizar a sequência didática e elaborar estratégias que poderiam colaborar na resolução de eventuais problemas oriundos da prática. As reuniões foram transmitidas em um grupo fechado do *facebook* e ficaram gravadas, sendo transcritas para que fosse possível analisá-las durante o trabalho. Ao todo foram produzidas 32 páginas de diários de campo, 175 páginas de transcrição de 16 reuniões e 25 planos de aula.

5.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para efetuar o estudo das informações produzidas, foi realizada uma análise temática reflexiva de todo o material. Esse método tem a finalidade de identificar, analisar e relatar padrões (temas) nos dados (BRAUN; CLARKE, 2006). Nesse processo, há de se destacar a importância da interpretação do(a) pesquisador(a), seu engajamento nas reflexões e na leitura do conteúdo é parte fundamental no desenvolvimento do trabalho (BRAUN; CLARKE, 2020). A partir do seu conhecimento e habilidade, o(a) investigador(a) conseguirá chegar aos temas que deseja examinar. Para atingir esse objetivo, foi fundamental exercitar o questionamento, a escrita e formular uma percepção acerca das informações.

As autoras explicam que há um processo de seis fases para engajamento na análise de dados, codificação e desenvolvimento do tema, cuja articulação mais recente elaborada por elas é: (1) leitura e familiarização das informações; (2) geração de códigos iniciais; (3) tematização inicial dos códigos; (4) revisão e refinamento dos códigos; (5) nomeação dos códigos; (6) escrita (BRAUN; CLARKE, 2020). A ênfase das autoras sobre a subjetividade do(a) pesquisador(a) foi considerada durante o processo, para delinear os caminhos da interpretação. A análise foi desenvolvida a partir de uma construção própria do pesquisador, inspirado pelas fases descritas

anteriormente. Para tanto, foram realizadas 10 reuniões entre o professor, o orientador da pesquisa e a analista externa. A descrição dos procedimentos será apresentada na sequência.

5.5.1 Leitura e familiarização das informações

A fase 1 se desenvolveu em duas reuniões. A primeira reunião ocorreu no dia 11/11/2021, momento em que as combinações iniciais foram realizadas. Ficou acertado que essa etapa da análise seria dividida em duas partes: solicitação de conferência das gravações das reuniões, das transcrições e dos diários de campo, agrupando todo o material em um arquivo único; contatar os(as) envolvidos(as) no projeto para ver se ainda havia alguma informação fora do arquivo; leitura atenta do material produzido, para familiarização e identificação com as questões relevantes para iniciar a análise.

Na reunião do dia 02/12/2021, os analistas e a analista apresentaram as primeiras impressões, após extenso período de leitura do material. Alguns pontos em comum chamaram a atenção do pesquisador e da analista externa: questões referentes à dificuldade motora dos(as) alunos(as); a percepção deles(as) sobre as atividades e acontecimentos das aulas; planejamento da Unidade Didática (quais conteúdos e princípios táticos seriam ensinados, a sequência didática, a reorganização dos planos de aula, reformulação de atividades); intervenção dos professores e da professora (condução das atividades/jogos, resolução de problemas oriundos da prática, atuação para facilitar o entendimento dos(as) alunos(as)). Ficou combinado que essa leitura inicial deveria ser repetida/finalizada e os analistas e a analista pensariam em códigos preliminares para adequar essas observações iniciais.

5.5.2 Geração de códigos iniciais

Durante a reunião do dia 13/01/2022 foram apresentados os códigos iniciais encontrados pelo pesquisador e pela analista externa: percepção dos(as) alunos(as) sobre as aulas; intervenção dos professores e da professora; planejamento da Unidade Didática (aulas e atividades); dificuldades/sucesso de habilidades motoras/técnicas e táticas; papéis do *Sport Education*; avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de consciência tática. A analista externa fez algumas considerações interessantes que promoveram uma reflexão acerca da implementação. Ela constatou que a maioria das aulas foi planejada considerando a lógica do tênis, o que de fato aconteceu. O contexto de trabalho precisou ser explicado, a maior parte da

equipe do projeto tinha experiência com o tênis, o que acabou influenciando na hora de organizar as atividades/jogos. Também foi enfatizado que era a primeira experiência prática após a criação do projeto, muitas coisas aconteceram em meio ao processo, resultando na limitação das ações.

O próximo passo foi analisar as possibilidades de temas que poderiam ser formulados: a utilização do *Sport Education* foi debatida, a proposta de ensino surgiu como estratégia para solucionar os problemas oriundos da prática, planejamento e suas adaptações e o ensino dos esportes de rede/parede. Para o encontro seguinte, ficou combinado o agrupamento dos códigos que possuíam semelhança entre si.

5.5.3 Tematização inicial dos códigos

A quarta reunião do processo de análise foi realizada no dia 10/02/2022, com o diálogo acerca da tematização inicial dos códigos. As informações semelhantes encontradas foram agrupadas, para que pudessem ser organizadas de forma mais precisa. A implementação das características do *Sport Education* foi o primeiro tema que surgiu, os acontecimentos da aula inspiraram a seleção da metodologia. Os analistas e a analista concluíram que era necessário mais tempo para identificar novos temas, então, decidiram dar continuidade no trabalho na quinta reunião

No dia 24/02/2022 o foco da conversa foi os novos temas que emergiram: intervenção dos professores e da professora, muitos códigos dessa temática foram detectados; modificações no planejamento da Unidade Didática também foi um tema que surgiu. O encaminhamento da reunião foi o de procurar referências para classificar os tipos de intervenções que aconteceram nas aulas do projeto e a organização de ideias para iniciar a produção escrita.

5.5.4 Escrita

Nas reuniões 6 e 7, nos dias 10/03/2022 e 30/03/2022 os analistas e a analista começaram a refletir sobre a primeira escrita realizada a partir dos temas identificados. O produto inicial apresentado foi construído a partir da análise das mudanças no planejamento durante a implementação da Unidade Didática de esportes de rede/parede. A prioridade nesses encontros foi fazer a organização das seções desse artigo, com o diálogo para aprimorar o seu desenvolvimento.

Na reunião 8, no dia 06/04/2022, foram apresentadas duas possíveis histórias para transformar em artigo: falar sobre a implementação do *Sport Education* (características) enquanto estratégia para tentar solucionar os problemas oriundos da prática durante a Unidade Didática de esportes de rede/parede e sobre as intervenções realizadas pelos professores e professora nas aulas do projeto. O orientador sugeriu construir uma escrita explicando como emergiu a utilização da metodologia, contando desde o início, quando foi feita a opção de não aplicá-la e explicando o percurso até a sua utilização. Foi indicada a realização de leituras para desenvolver a escrita do material sobre as intervenções.

No encontro 9, no dia 13/04/2022, os analistas e a analista examinaram a primeira escrita para a construção do artigo com o tema do *Sport Education*. O orientador comentou que a sistematização estava boa e seriam feitos ajustes ao longo das próximas reuniões. Foi sugerido organizar os resultados em tópicos, para depois evidenciar com as informações. Para a produção do artigo sobre as intervenções dentro do projeto, eles e ela debateram as definições de González e Bracht sobre o termo, para orientar a escrita. A intenção do artigo seria enfatizar a importância da atuação docente no processo de ensino, para auxiliar o aprendizado dos(as) alunos(as). Nesse sentido, era necessário estruturar melhor a produção, para definir como seriam apresentados os resultados. Em seguida, aconteceu uma conversa mais geral sobre a produção que contaria o planejamento, que já estava na escrita dos resultados.

No encontro 10, no dia 28/04/2022, houve uma nova conversa acerca das produções. Foram sugeridas algumas leituras para embasar teoricamente as escritas, além de alguns ajustes na estrutura dos trabalhos. Nesse momento a parte formal da análise foi encerrada, as construções passaram a se desenvolver de maneira mais autônoma. Ao final foram elencados dois grandes temas, que originaram, respectivamente os artigos 1 e 2. Foram eles: (1) Imersão e implementação do *Sport Education* enquanto estratégia para tentar solucionar os problemas que surgiram no decorrer da Unidade Didática de esportes de rede/parede; (2) Intervenções pedagógicas dos professores e da professora nas aulas da Unidade Didática de esportes de rede/parede. Assim, os resultados dessa dissertação serão apresentados no modelo de dois artigos.

5.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – CAEE: 10347119.5.0000.5347. Depois da sua aprovação, uma reunião com os alunos, alunas e os(as) responsáveis foi realizada no início das atividades

do projeto para explicar como seria o seu desenvolvimento. Além disso, foram entregues o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) e foi informado que os (as) participantes poderiam deixar a pesquisa a qualquer momento.

6 RESULTADOS

6.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO *SPORT EDUCATION* EM UMA UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO DE ESPORTES DE REDE/PAREDE: A HISTÓRIA A SER CONTADA

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de analisar o processo de imersão e implementação do *Sport Education* (SE) enquanto estratégia para tentar solucionar os problemas que surgiram no decorrer das aulas de uma Unidade Didática (UD) de esportes de rede/parede. Foi realizada uma pesquisa-ação, por meio da organização de reuniões para reflexão e replanejamento das aulas. Os resultados apresentam a contextualização do planejamento elaborado para a implementação da UD de esportes de rede/parede e como se deu a escolha pela utilização parcial do SE, por meio da inserção dos papéis de treinador(a) e árbitro(a) nas aulas. Na sequência, são evidenciados os problemas observados ao longo das aulas e as soluções encontradas pela equipe de trabalho para as situações adversas que ocorreram: acréscimo de outras características do SE nas aulas, como a temporada esportiva, a afiliação e o cronograma de jogos.

Palavras-Chave: ensino; esportes de rede/parede; professores(as); SE.

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva contemporânea de ensino dos esportes, há a necessidade de trabalhar para promover a formação integral dos(as) praticantes, sobretudo articulando conhecimentos históricos e sociais ao aprendizado dos elementos tático-técnicos (LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019). Para tanto, uma iniciativa que parece interessante é o exercício de reflexão por parte dos(as) professores(as), para criar meios e métodos de potencializar o ensino (LEONARDI; BERGER; REVERDITO, 2019). Na tentativa de atender essa demanda, determinadas metodologias surgem como alternativa para que os(as) docentes possam desenvolver uma prática pedagógica intencional e analítica (FRANCO, 2016), que envolva os diferentes conhecimentos presentes no cenário esportivo. O *Sport Education* (SE) é uma dessas propostas de ensino que pode oportunizar um aprendizado mais completo para os(as) praticantes.

O SE foi pensado para o contexto norte-americano, com o objetivo de proporcionar uma experiência esportiva autêntica aos(as) participantes (SIEDENTOP, 2002). Para tanto, ele possui seis características fundamentais: temporada esportiva, afiliação, cronograma de jogos, registro de desempenho, festividade e evento culminante. Essa estrutura oportuniza a vivência de diferentes papéis aos(as) praticantes, que podem ser treinadores(as), árbitros(as), capitão(ã)

de equipe, analistas de desempenho, dentre outros. O princípio básico da metodologia é utilizar a competição esportiva como ferramenta educacional, procurando atingir seus três objetivos: formar alunos(as) competentes em relação às habilidades do jogo, alunos(as) letrados(as) e entusiastas (SIEDENTOP, 1994).

Nota-se que o SE pode ser utilizado pelos(as) professores(as) que desejam estabelecer um avanço nos processos de organização e sistematização do ensino e pensam em formas de colocar os(as) alunos(as) no centro das ações. Nessa perspectiva, parece adequado programar atividades que estejam de acordo com a realidade de prática e mantenham o foco nas necessidades dos(as) praticantes, respeitando suas características (GALATTI *et al.*, 2017). Desse modo, faz sentido a realização de análises constantes da prática pedagógica, visando um melhor acompanhamento do trabalho.

Numa tentativa de compreender de forma mais aprofundada essa concepção recente de ensino, o objetivo do estudo é analisar o processo de imersão e implementação do SE enquanto estratégia para tentar solucionar os problemas que surgiram no decorrer das aulas da UD de esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”.

2. METODOLOGIA

Este estudo, de abordagem qualitativa, é fruto de uma pesquisa realizada no projeto de extensão “Escola de Esportes I”, desenvolvido em 2019 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo principal do projeto foi ensinar diversas modalidades esportivas para crianças. Nesse sentido, decidiu-se fazer uma separação entre esportes de rede/parede e esportes de invasão (GONZÁLEZ, 2004). O presente trabalho analisou a UD do conjunto de modalidades de rede/parede, implementada no primeiro semestre de 2019. Participaram da pesquisa os dois coordenadores (Rafael e Hugo) e a coordenadora (Fabiana) do projeto, docentes da Universidade; dois professores (Gustavo e Roger) e uma professora (Bia), alunos e aluna da graduação em Educação Física, que eram responsáveis por ministrar as aulas; a analista externa (Marcela), aluna da graduação em Educação Física e bolsista de Iniciação Científica vinculada ao Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte (LEME), grupo de pesquisa responsável pela “Escola de Esportes I”; 20 crianças com idade entre 6 e 11 anos, que se inscreveram no projeto voluntariamente. Neste artigo, os nomes dos(as) participantes foram alterados para fictícios.

A UD foi sistematizada a partir de uma pesquisa-ação prática, seguindo um ciclo de reflexão-ação para aprimorar as ações pedagógicas (TRIPP, 2005). Esse processo ocorreu durante as reuniões da equipe de trabalho, que aconteceram uma vez por semana em um período de 2h00. As aulas foram realizadas duas vezes por semana, com 1h30 cada. Ao todo ocorreram 17 reuniões e 25 aulas, sendo sete organizadas de forma mista, com atividades/jogos que contemplavam a lógica interna dos esportes de rede/parede e de invasão (GONZÁLEZ, 2004).

2.1 PRODUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE TEMÁTICA

As informações foram produzidas ao longo de toda a UD, os professores e a professora realizaram observações participantes e não-participantes das aulas, as quais foram registradas em diários de campo, elaborados imediatamente após o encerramento das atividades. Além disso, as reuniões da equipe de trabalho foram gravadas e transcritas para que pudessem ser analisadas. Esse processo gerou 175 páginas de conteúdo, oriundas dos 17 vídeos das reuniões e 33 diários de campo, escritos em 32 páginas.

A análise temática (BRAUN; CLARKE, 2020) foi realizada por um dos professores que ministrou as aulas do projeto (Gustavo), um dos coordenadores (Rafael) e a analista externa (Marcela). Durante esse processo, ocorreram 10 reuniões de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa, os analistas e a analista se engajaram na interpretação dos dados, estabelecendo um exercício de reflexão coletiva em cada uma delas. Para tanto, tiveram como inspiração as seis etapas propostas pelas autoras: (1) leitura e familiarização das informações; (2) geração de códigos iniciais; (3) tematização inicial dos códigos; (4) revisão e refinamento dos códigos; (5) nomeação dos códigos; (6) escrita.

Nas reuniões 1 e 2, nos dias 11/11/2021 e 02/12/2021, foi organizada a leitura das informações produzidas, no intuito de facilitar a identificação de questões relevantes para a análise. Na reunião 3, no dia 13/01/2022, foram apresentados os códigos encontrados após a leitura inicial: percepção dos(as) alunos(as) sobre as aulas; intervenção dos professores e da professora; planejamento da UD (aulas e atividades); dificuldades/sucesso de habilidades motoras/técnicas e táticas; papéis do *Sport Education*; avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de consciência tática. A implementação do SE foi o foco da conversa, por surgir como uma estratégia pensada para tentar resolver os problemas oriundos da prática.

Os encontros seguiram com a troca de opiniões acerca das informações que foram codificadas e quais histórias poderiam ser contadas a partir da análise. Nas reuniões 7 e 8, nos dias 30/03/2022 e 06/04/2022 foi debatida a possibilidade de apresentar o processo de imersão

do SE, relatando como suas características foram inseridas ao longo das aulas. Nas reuniões 9 e 10, nos dias 13/04/2022 e 28/04/2022 começou a ser produzida a escrita do artigo, dando continuidade às etapas anteriores da análise. Neste momento, as situações que aconteceram começaram a ser evidenciadas no trabalho.

3. RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão apresentados em duas seções. Na primeira, haverá a contextualização do planejamento elaborado para a implementação da UD de esportes de rede/parede e como se deu a escolha pela utilização parcial do SE, por meio da inserção dos papéis de treinador(a) e árbitro(a) nas aulas. Na segunda, serão evidenciados os problemas observados ao longo das aulas e as soluções encontradas pela equipe de trabalho para as situações adversas que ocorreram: acréscimo de outras características do SE nas aulas, como a temporada esportiva, a afiliação e o cronograma de jogos.

3.1 PLANEJAMENTO E UTILIZAÇÃO PARCIAL DO SE

O projeto “Escola de Esportes I” estava em seu primeiro semestre, todas as ideias que foram colocadas em prática eram novas, o que resultou em uma alta demanda de tarefas. A proposta inicial foi estruturar uma UD de esportes de rede/parede. A primeira ação realizada pela equipe de trabalho foi a sistematização da implementação, pensando na sequência didática de conteúdos que deveriam ser ensinados e no processo avaliativo.

Dentro desse planejamento, a utilização do SE estava prevista, com a realização dos jogos da temporada esportiva na parte final das aulas. Na reunião do dia 30/04, enquanto a proposta de co-avaliação era estruturada, surge a primeira fala sobre o SE.

[...]Eu pensei então de incluir essa ideia com o SE que iríamos fazer...[...] só precisamos saber a logística, para organizar...[...] Ai eles são de equipes...[...] então joga equipe "A" x equipe "B" e a outra faz a arbitragem, então a equipe "A" é eu e você [Rafael utilizando os membros do grupo como exemplo], você joga e eu fico te avaliando, depois invertemos. A equipe "C" vai fazer a arbitragem, controlar as regras do jogo, formamos duplas (coordenador Rafael).

A equipe de trabalho demonstrou preocupação com o desenvolvimento da proposta. Como foi mencionado anteriormente, uma das características do SE é a temporada esportiva, com a organização de um campeonato da modalidade que está sendo ensinada. Durante a competição, os(as) alunos(as) podem desempenhar vários papéis, como de treinador(a) e árbitro(a). A questão central era evitar que os(as) integrantes de uma das equipes

permanecessem realizando apenas uma dessas funções por um longo período de tempo, perdendo a oportunidade de jogar. O diálogo abaixo ilustra a inquietação.

Hugo: O ideal seria que eles jogassem no mesmo dia

Rafael: Dá para fazer também

Hugo: Organizar a regra de uma forma que eles consigam...

Rafael: Que não fique alguém só na arbitragem. (reunião 30/04)

Em razão das dúvidas que surgiram ao tentar sistematizar a implementação do SE, a ideia perdeu espaço nas discussões realizadas. Outras demandas estavam centralizando as atenções no processo de construção da UD naquele momento, como a escolha dos conteúdos que deveriam ser ensinados e a organização da avaliação. Com o início das aulas, a equipe de trabalho ficou imersa na elaboração do planejamento e na reflexão sobre as atividades que eram propostas aos(as) alunos(as), mantendo olhar atento no aprendizado dos aspectos tático-técnicos dos esportes de rede/parede.

Na reunião do dia 14/05 - 16 dias depois (3 aulas foram ministradas nesse período, a última da UD mista e as duas primeiras da UD de rede/parede) - os professores, a professora e os coordenadores retomaram a conversa sobre a utilização do SE, tentando pensar em uma forma de organizá-la. O assunto voltou à pauta em meio ao planejamento de uma das aulas.

Rafael: ...outra coisa que eu fiquei pensando, o SE vai entrar? Vamos fazer? Não vamos? O que vocês acham?

Gustavo: Mas como é que vai ser isso? Todo mundo individual ou vamos fazer um grupo e jogar pessoas de um grupo com pessoas do outro?

Roger: Master 1000 ou Copa Davis? [torneios que acontecem no tênis, Master 1000 adota a dinâmica de jogos eliminatórios, o(a) jogador(a) que vencer avança para a próxima fase e o(a) que perder está eliminado(a); Copa Davis é uma disputa entre equipes de cada país, todos os jogos contabilizam pontos para as equipes. Ao final do número de jogos estipulado, a equipe que somou mais pontos é a vencedora]

Hugo: Tem que ter o papel de arbitragem, o papel de treinador...[...]

Rafael: Seria legal...[...] se vocês acharem que dá, acho que a gente já pode tentar inserir.

Após as primeiras considerações acerca da possível implementação, houve uma conversa sobre como seriam organizados os jogos do campeonato, visto que a UD era de esportes de rede/parede, elementos de várias modalidades eram trabalhados ao longo das aulas. Para manter essa lógica de trabalho, foi estipulado que a dinâmica do jogo deveria ser a mesma em todos os momentos, tanto no desenvolvimento do conteúdo quanto na partida válida pela competição.

Embora a questão do campeonato avançasse, havia preocupação sobre o entendimento do SE por parte dos(as) alunos(as). A possibilidade de apresentá-lo de forma simplificada ganhou força, para evitar um grande desperdício de tempo da UD e facilitar a compreensão das

características do método. Diante desse cenário de incertezas, ficou decidido que o SE não seria implementado em sua totalidade, apenas alguns papéis seriam inseridos nas aulas.

O primeiro papel comentado foi o de treinador(a), que utilizaria um instrumento de avaliação, para observar as ações dos(as) colegas durante o jogo. O diálogo a seguir contextualiza a escolha.

Rafael: E aí, o que pode fazer, é aquela sugestão de ter um instrumento de avaliação. Então assim, vamos ver eles avaliarem o colega, se está voltando ao centro ou não [aluno(a) A jogando e aluno(a) B observando se A recupera o centro da quadra após a jogada, marcando com um traço em uma ficha de papel]...

Hugo: É, eu ia sugerir isso, para utilizar esse instrumento de avaliação eles têm que estar habituados ao que deve ser feito, se vai ser desenho ou simplesmente um traço, vão fazendo um traço do lado do que foi certo ou errado, não sei...[...] (reunião 14/05).

Essa definição foi feita com o objetivo de aumentar a responsabilidade dos(as) alunos(as) no processo de construção do conhecimento e para desenvolver habilidades táticas que lhes permitissem participar do jogo de modo satisfatório (GRAÇA; MESQUITA, 2007). A função de treinador(a) poderia contribuir para o aprendizado dos elementos táticos dos esportes de rede/parede, que era o conteúdo trabalhado durante as aulas. Ao observar as ações dos(as) colegas(as) no jogo, os(as) alunos(as) teriam maior chance de evoluir taticamente.

No decorrer da conversa, a equipe de trabalho seguiu desenvolvendo a organização do papel de treinador(a), refletindo sobre a aplicação prática. Inicialmente, a função foi inserida gradativamente nos jogos/atividades da aula, para que fosse possível acompanhar melhor o entendimento dos(as) alunos(as). A decisão tomada pareceu ser a melhor saída, não seria implementado o SE em sua totalidade, porém, alguns de seus elementos poderiam ser explorados. A conversa entre os coordenadores evidencia como se deu a organização.

Hugo: ...é, eu acho que começar de pouquinho assim é o ideal, até para sentir a resposta deles

Rafael: Então cabe nessa aula, pelo que estou entendendo. O que a gente poderia fazer é iniciar esses outros papéis. Não fazer o campeonato direto; acho que seria um bom caminho para começar [...] (reunião 14/05).

Modificações para a realização de uma competição em outro formato também foram discutidas, para não deixar os(as) alunos(as) sem a experiência. Mesmo que tenha analisado a ideia de organizar um campeonato, a equipe de trabalho optou por manter a decisão de inserir apenas os elementos do SE inicialmente escolhidos. O papel de árbitro(a) também foi priorizado nesse momento inicial, como estratégia para melhorar o entendimento das regras, sobretudo a contagem dos pontos.

Ao desempenharem essa função, os(as) alunos(as) têm a possibilidade de compreender adequadamente a dinâmica do jogo, conhecendo as normas que precisam ser observadas. Era

preciso agir para garantir esse aprendizado que é favorecido pelo papel de árbitro(a). Por isso, a equipe de trabalho tomou a decisão de colocá-lo em prática, na tentativa de amenizar a falta de entendimento das regras, em uma perspectiva diferente de ser apenas o(a) jogador(a) (HASTIE; SINELNIKOV; GUARINO, 2009).

Ao longo da UD, o planejamento que estava sendo implementado precisou ser revisto, os problemas que surgiram durante as aulas foram ficando mais evidentes, interferindo no desenvolvimento dos jogos/atividades. Esse cenário de adversidade será contextualizado na próxima seção.

3.2 IMPLEMENTAÇÃO DOS PAPÉIS DE TREINADOR(A) E ÁRBITRO(A) E INSERÇÃO DA TEMPORADA ESPORTIVA, AFILIAÇÃO E CRONOGRAMA DE JOGOS

Conforme foi apresentado na primeira seção do estudo, os papéis de treinador(a) e árbitro(a) foram os primeiros inseridos nas aulas da UD de esportes de rede/parede. Essa escolha parece ter repercutido no desenvolvimento do trabalho. No diário de campo do dia 23/05, um dos professores e a professora relataram que a função estava sendo bem aceita pela turma: *“A terceira atividade (e última que eu vi) foi o mesmo jogo, mas agora em duplas, introduzindo a noção do SE. Eles pareceram gostar de avaliar os colegas (Bia); O SE está sendo muito bem aceito pelos alunos, todos demonstraram disposição em avaliar os colegas”* (Gustavo).

Essa percepção manifestada pela equipe de trabalho foi reforçada pelas falas dos(as) alunos(as), que reagiam com entusiasmo ao desempenharem a função. Em conversa durante uma das reuniões, um dos professores partilha suas impressões, situação apresentada a seguir.

Rafael: Então, deu certo, o papel de treinador?

Gustavo: Ah, eles estão gostando.

Rafael: O que eles fizeram que levou vocês a perceber que eles estavam gostando?

Gustavo: As falas deles quando contamos que iríamos fazer igual a outra aula, um é o treinador e o outro joga, e eles falaram: “ah que legal”. Foram reações positivas de todos (reunião 28/05).

No planejamento elaborado, o(a) treinador(a) deveria observar algum aspecto específico do jogo, na tentativa de potencializar o aprendizado dos elementos táticos dos esportes de rede/parede. As crianças permaneciam atentas enquanto analisavam os(as) colegas, fazendo anotações constantemente.

De fato, a inserção deste papel nas atividades contribuiu para que o objetivo definido fosse atingido. O papel de árbitro(a) também foi introduzido antes da organização do

campeonato, os(as) alunos(as) foram muito receptivos(as) com a possibilidade de desempenharem a função. Em diálogo na reunião do dia 04/06 a questão foi evidenciada.

Gustavo: colocamos eles para serem árbitros e eles gostaram bastante

Roger: é, porque como tinha sete pessoas, ficavam 3x3 e mais o juiz, daí eles apitavam "tu apita se a bola cair no chão, se der os dois quiques" [imitando a fala realizada em aula]

Gustavo: "apita para autorizar a jogada" [imitando a fala realizada em aula], eles não estavam nem querendo trocar mais.

Roger: eles estavam adorando, preferiam ser árbitros do que jogar o jogo.

Desempenhar esses papéis foi importante para mobilizar a atenção dos(as) alunos(as) durante o processo de aprendizado dos conteúdos tático-técnicos e para oportunizar o conhecimento das regras que devem ser observadas enquanto o jogo se desenvolve. Além disso, proporcionou a compreensão da dinâmica do jogo por meio de uma vivência diferente do habitual, de jogador(a).

Embora a inserção desses papéis estivesse sendo bem aceita nas aulas, havia outras situações acontecendo e causando problemas no andamento da UD. Nesse sentido, a implementação de novas características do SE começou a ser organizada ao longo da reunião do dia 11/06. As sugestões para a estruturação das ações estão ilustradas no trecho a seguir.

Hugo: Aí, uma coisa para essa questão, seria usar o SE de verdade [realizar uma competição], contando pontos para a equipe, aí eles jogam, "agora é ponto para a minha equipe" [imitando ficionalmente um aluno conversando com outro(a)] [...]. É legal já aparecer antes, até por essa questão da regra, ir fortalecendo neles e já dentro dessa lógica do SE, separá-los em três equipes, até para gerar uma necessidade de estar na aula, "eu não posso faltar porque vai ter jogo; eu vou jogar; eu vou apitar" [simulando o(a) aluno(a) falando], ou seja, gerar neles essa expectativa da competição.

Rafael: Acho que já pode fazer isso hoje, porque tem o jogo final aqui e esse já pode ser o do SE, para iniciar essa ideia.

Após tomarem a decisão de incluir novos elementos do SE nas aulas, a equipe de trabalho passou a refletir sobre a melhor forma de realizar a divisão das equipes para a disputa do campeonato, priorizando o equilíbrio durante a competição. Para tanto, a estratégia que pareceu ser a mais adequada foi a organização dos(as) alunos(as) em três grupos, separando-os(as) por nível de habilidade, para a realização de um sorteio. O diálogo a seguir evidencia a situação.

Fabiana: Eu acho que dá para fazer um sorteio, quais são os mais habilidosos? Aí colocamos eles em um grupo e os menos habilidosos no outro, vamos sorteando um de cada;

Hugo: A minha sugestão e a da Fabiana é a mesma, três grupos, no primeiro eu tenho os melhores, no segundo os médios e no outro os menos habilidosos;

Rafael: Podemos fazer o sorteio lá, organizamos os grupos, vamos dividir os níveis, 1 menos habilidoso, 2 médio e 3 mais habilidoso (reunião 11/06).

A característica de afiliação foi estruturada dessa forma, sempre ao final de cada aula aconteceria o jogo. A equipe “A” jogaria com a equipe “B” e a equipe “C” ficaria responsável pela arbitragem. Em cada aula as equipes fariam um rodízio, de modo que todas se enfrentassem e tivessem a oportunidade de vivenciar a arbitragem.

A expectativa da equipe de trabalho era de que o envolvimento com a competição e a afiliação à uma equipe pudesse aumentar a motivação dos(as) alunos(as) durante as aulas. A fala do coordenador Hugo reforça esse sentimento: [...] *“Acho que é legal, até para dar um gás de motivação neles, não sei o quanto vai motivá-los ou não, dividi-los nas equipes, pedir para escolherem a cor, levar aquela cor de colete para eles colocarem na hora da competição, que os diferencia”* (reunião 11/06). Da mesma forma, a disputa do campeonato poderia amenizar o problema da assiduidade, que também havia surgido: *“A ideia do SE é que eles não falem, aí faremos uma tabela, vamos marcar os pontos e criar neles essa ideia”* ...[...] (Rafael, reunião 11/06).

Outras questões importantes para a realização do campeonato também foram discutidas: duração dos jogos, sistema de pontuação e organização das partidas. Ficou decidido que os jogos se desenvolveriam em um período de cinco minutos, a equipe vencedora somaria 2 pontos, em caso de empate cada equipe somaria 1 ponto e a equipe derrotada não somaria pontos. O cronograma de jogos respeitaria o nível de habilidade dos(as) jogadores(as), com enfrentamentos entre os(as) integrantes que estavam no mesmo grupo durante o sorteio. Se o(a) jogador(a) faltasse no dia do jogo, o(a) adversário(a) era declarado vencedor(a) e disputaria uma partida amistosa contra um dos professores ou a professora, para não perder a oportunidade de jogar.

A seguir, serão apresentados os problemas que aconteceram no decorrer das aulas da UD de esportes rede/parede e quais foram as estratégias escolhidas para tentar solucionar cada um deles (inserção de novas características do SE).

3.2.1 Regras

A equipe de trabalho do projeto optou por iniciar as atividades implementando uma UD mista, alternando jogos/tarefas dentro da lógica interna dos esportes de rede/parede e de invasão. Nesse período, já houve dificuldades que foram se acentuando ao longo das aulas. Em diálogo na reunião do dia 25/04, o primeiro problema foi evidenciado: *“O que eu notei naquele teste que fizemos, para pensar a unidade, é que eles têm muita dificuldade de compreender as regras do jogo...[...]*” (coordenador Rafael). Essa análise surgiu após a filmagem de

diagnóstico dos conhecimentos que os(as) alunos(as) já possuíam sobre o tema, não foram poucas as jogadas realizadas fora da regra estabelecida.

[...] a gente fez o jogo de agarrar e lançar, o jogo com os palmares e o jogo com a raquete. O jogo de agarrar e lançar o que acontecia é que eles não entendiam o que tinha que fazer...[...] eles pegavam a bola e saíam correndo com ela, como se estivessem em um outro jogo, invadiam a quadra e soltavam a bola. Então assim, não pode andar com a bola, onde pegar a bola tem que lançá-la, é um jogo de agarrar e lançar, só pode dar um quique, não pode quicar duas vezes...[...] (coordenador Rafael, reunião 25/04).

A percepção inicial, portanto, foi a de que não houve entendimento sobre o objetivo dos jogos ou em qual espaço eles deveriam acontecer.

O problema com as regras não desapareceu em nenhum momento da UD, embora não tenha ficado tão evidente em algumas aulas. Entretanto, em uma das filmagens avaliativas, a questão interferiu diretamente no andamento dos jogos. Os(as) alunos(as) acabaram por jogar como queriam, não havia nenhuma preocupação em pontuar ou, caso pontuassem, não contabilizavam no placar. O relato no diário de campo do coordenador evidencia a questão:

Durante o jogo, principalmente o agarrar e lançar, percebi que precisamos lembrar as regras e fazer eles vivenciarem novamente antes da avaliação. Os alunos precisam jogar disputando os pontos, realizando a contagem por conta própria. Eles não pareciam estar se importando muito, estavam apenas passando a bola por passar, sem preocupação de fazer o ponto ou acertar. Tanto que muitos pegavam bolas que iriam fora (Rafael, diário de campo 04/06).

No trecho do diário, Rafael manifestou sua inquietação com a forma que os(as) alunos(as) se portavam ao longo do jogo. A impressão era que eles(as) não estavam interessados(as) ou não sabiam o que fazer, como se cumprissem uma tarefa de forma automática, sem pensar e compreender o que deveriam realizar. Era difícil saber se a questão era a motivação, a falta de entendimento das regras ou da lógica do jogo. No entanto, alguns dos erros, como pegar a bola que ia fora e continuar a jogada, deixaram evidente que havia a falta de compreensão das regras.

Com a organização do campeonato e do cronograma de jogos, o papel de árbitro(a) exercido pelos(as) alunos(as) ganhou importância, direcionando a atenção deles(as) para a necessidade de aprenderem as regras dos jogos de rede/parede que estavam sendo realizados. Ao desempenharem a função, os(as) alunos(as) ficavam responsáveis por controlar o jogo, aplicando as normas e realizando a contagem dos pontos. Essa tarefa exigiu que eles(as) entendessem as regras, então, todos(as) passaram a questionar mais os professores e a professora ao longo das aulas, para compreender as regras, por exemplo: perguntando quantos quiques podia dar; se podia correr com a bola, etc.

Ao mesmo tempo, foi possível observar algumas dificuldades nesse processo de aprendizado dos(as) alunos(as). O professor Gustavo evidenciou a questão no diário de campo do dia 27/06: *“Na parte do SE, notei que alguns alunos ainda têm dificuldade com a questão da arbitragem, em controlar a partida e aplicar as regras. Vamos ter que conversar com eles e ficar atentos nas próximas rodadas do campeonato”*. A percepção da equipe de trabalho era de que determinados(as) alunos(as) não se sentiam encorajados(as) a controlar o jogo quando a disputa envolvia colegas mais velhos(as) ou de maior habilidade. A estratégia adotada diante do problema foi a de realizar intervenções sempre que era necessário, para garantir que os(as) alunos(as) conseguissem desempenhar bem o papel. Nesse sentido, os professores e a professora passaram a acompanhar os jogos comandados pelos(as) alunos(as) que estavam com dificuldade, no intuito de colaborar na resolução de dúvidas e mediar possíveis conflitos entre jogadores(as) e árbitros(as).

A participação na competição parece ter influenciado no entendimento das regras, pois as dificuldades que eram observadas anteriormente diminuíram, em razão do maior engajamento de todos(as) no papel de árbitro(a). A necessidade de atenção para desempenhar a função e o objetivo de vencer o jogo foram elementos que podem ter contribuído nesse processo de evolução. Os próprios alunos(as) compreenderam que precisavam saber as normas para mediar os jogos. Aparentemente eles(as) entenderam que jogar respeitando as regras tornava o jogo mais organizado, seguindo uma formalidade, aspecto que é observado nas competições. A cada rodada do campeonato esse conhecimento pareceu estar se solidificando, visto que, os(as) alunos(as) passaram a coordenar o jogo e exercer os papéis de forma mais autônoma, sem precisar de intervenção dos professores e da professora.

Essa percepção surgiu após a última filmagem avaliativa, no dia 11/07. Os(as) alunos(as) estavam atentos(as) durante a realização dos jogos, fazendo o controle das ações sem necessitar de ajuda. O cenário observado é oposto ao anterior a implementação das estratégias elaboradas pela equipe de trabalho, onde as crianças jogavam sem se importar com as regras e não compreendiam o que estavam fazendo. A análise crítica do processo possibilitou a realização das alterações descritas, evidenciando a importância da atuação docente.

3.2.2 Questões atitudinais

Outra dificuldade que surgiu durante as aulas foi o comportamento inadequado de alguns alunos, realizando ações que prejudicavam o andamento das atividades e incomodavam os(as) demais colegas. A questão foi evidenciada durante uma das reuniões semanais:

[...] já veio também relatos das meninas dizendo que não querem fazer dupla com o João, não querem fazer dupla com o André, porque elas sabem que o jogo não vai acontecer direito, porque o João vai ficar...[...] jogando a bola longe, por não entender o jogo, por não querer jogar...[...] (Professor Roger, reunião 14/05).

As questões atitudinais passaram a fazer parte das reflexões da equipe de trabalho nas reuniões. Embora o foco das aulas estivesse no aprendizado dos elementos técnico-técnicos dos esportes de rede/parede, foi preciso analisar a situação, uma vez que ela estava interferindo no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

[...] a gente está pensando muito no técnico-tático e às vezes esquece, são coisas que interferem, estão relacionadas...[...] atrapalham a aula, o aprendizado dos elementos técnico-táticos...[...] nas poucas vezes que eu fui lá percebi que se não tomar um cuidado isso pode influenciar de forma negativa os demais, então temos que pensar em estratégias (Coordenador Rafael, reunião 14/05).

Diante desse cenário de ações inadequadas de alguns alunos, durante uma das reuniões, foi enfatizada a necessidade de intervenção dos professores e da professora, na tentativa de amenizar o problema: "o que me parece que tem que acontecer, independente da mudança ou não, é a intervenção de vocês...[...] vocês têm que ir passando de quadra em quadra para ver a situação" (Coordenador Rafael, reunião 14/05). Após a realização de algumas ações pontuais por parte dos professores e da professora, sempre que havia condutas inapropriadas, o cenário de adversidade foi momentaneamente superado. Entretanto, na aula do dia 04/06 às dificuldades relacionadas ao aspecto atitudinal voltaram a aparecer. A postura dos(as) alunos(as) ao desempenharem o papel de treinador(a) chamou a atenção de um dos professores:

No momento de observar o colega no papel de treinador, tivemos mais problemas. Os alunos não estavam anotando todas as jogadas dos colegas e no final, deixaram os papéis onde escreveram jogados pela quadra, não entregaram para nenhum dos Professores (Professor Gustavo, diário de campo 04/06).

A situação registrada nas anotações do professor Gustavo ocorreu no final da aula ministrada nesta data. Apenas no início da aula seguinte os professores e a professora conseguiram tratar o problema, conversando com a turma sobre a necessidade de repensar algumas atitudes. Aparentemente essa estratégia estimulou a reflexão dos alunos sobre a importância das dinâmicas apresentadas em aula para o aprendizado das modalidades.

Alguns procedimentos novos que foram colocados em prática, como a diversificação na dinâmica dos jogos, a competição e a afiliação podem ter contribuído para que episódios como os que sucederam na aula citada não fossem mais observados no restante da UD. Talvez a soma de todas essas ações possa ter influenciado na diminuição das condutas que dificultavam o andamento das atividades, os professores e a professora procuraram problematizar com a turma todo o contexto das aulas. O foco da conversa não foi apenas as atitudes dos(as) alunos(as), também foi explicado que a escolha por ensinar os esportes de rede/parede tinha o objetivo de

oportunizar o aprendizado de diferentes modalidades esportivas para eles(as). Observando as reações das crianças, ficou a impressão de que os insatisfeitos se sentiram contemplados pela fala, deixando para trás o comportamento anterior.

Com a implementação das características do SE nas aulas, outras dinâmicas surgiram: a interação dentro de uma equipe, onde eram realizadas combinações em busca de um objetivo; estreitamento das relações pessoais a partir do maior contato ao participarem do mesmo grupo; aprendizado de jogos que apresentavam regras e implementos diferentes. Essa renovação de acontecimentos parece ter funcionado como um “fato novo” para os(as) alunos(as), que mobilizaram a atenção para atender as demandas que surgiram. A estratégia de utilizar o SE complementou as intervenções realizadas pelos professores e pela professora.

3.2.3 Falta de motivação dos(as) alunos(as)

Na aula do dia 04/06, quando foi feita a filmagem para uma das etapas do processo avaliativo, os(as) alunos(as) pareciam desmotivados(as) durante a realização dos jogos. O contexto de dificuldade é evidenciado no trecho a seguir.

[...] em teoria o primeiro vídeo é importante para olhar a inteligência tática, a questão principalmente do ataque e recuperar a base na defesa, no agarrar e lançar, só que eles estão extremamente desmotivados para isso, alguns deles jogam na pura displicência, perto do que eles poderiam jogar e não jogam (Coordenador Hugo, reunião 11/06).

Não era a primeira vez que isso acontecia, a situação despertou algumas reflexões na equipe de trabalho. Durante conversa na reunião do dia 11/06, na semana seguinte, o coordenador Rafael fez uma análise da questão, tentando compreender se havia alguma relação entre a estrutura proposta para a UD e os problemas que surgiram ao longo das aulas.

[...] eu fiquei me perguntando se realmente vale essa proposta que foi dada por mim de iniciar com os jogos de agarrar e lançar, acho que isso parece ser um pouco desmotivante, então, não sei se não vale continuar assim ou utilizar o jogo de agarrar e lançar de forma mais pontual [para trabalhar um aspecto tático-técnico mais específico]. É de se pensar, como acabamos de dizer também, não temos muito claro ainda, é meio novo iniciarmos um processo de ensino dos esportes de raquete, de rede/parede...[...] é para irmos pensando e futuramente tentar chegar em uma resposta.

Como foi mencionado inicialmente, o Projeto “Escola de Esportes I” estava realizando sua primeira implementação, muitas estratégias utilizadas foram pensadas com as atividades em desenvolvimento. Por vezes o planejamento elaborado acabava favorecendo o surgimento de algumas dificuldades observadas. Essa conduta apresentada pelos(as) alunos(as) pode ser resultante da realização de inúmeros jogos com a dinâmica de agarrar e lançar ao longo das aulas. Era um jogo lento e que ficou desinteressante para as crianças com o passar do tempo,

pelo contexto de repetição mencionado. O planejamento elaborado previa muitos momentos em que essa estratégia seria utilizada, seja na UD mista, na UD de rede/parede ou no processo de avaliação.

A equipe de trabalho entendeu que poderia ter diversificado mais os jogos, alternando a dinâmica de agarrar e lançar com a utilização da raquete de mão. Observando o grupo de alunos(as) que participavam do projeto, essa progressão poderia ter acontecido mais rapidamente. O comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) estimulou a renovação de estratégias, uma série de modificações foram implementadas nas aulas. Jogos com lógicas diferentes começaram a ser aplicados: com rede alta e sem quique, com parede. Outros implementos passaram a fazer parte da aula, como a peteca adaptada (bola de tênis/espuma envolta por tecido ou sacola plástica), peteca e raquete de badminton.

Pensando em trazer mais significado para o aprendizado, os professores e a professora apresentaram vídeos de pessoas praticando modalidades que aconteciam dentro dessas lógicas. Essa iniciativa parece ter mudado o olhar dos(as) alunos(as) para a prática, eles(as) puderam observar os elementos que seriam trabalhados na aula antes de vivenciar os jogos, o que chamou a atenção para o que estava por vir. Outro aspecto interessante de acompanhar nesse momento foi a maior aproximação das crianças com os esportes de rede/parede, a impressão foi a de que todos(as) descobriram as modalidades a partir daquele instante, depois de acompanharem outras pessoas jogando. O contexto evidenciado demonstra que a prática pedagógica não ficou restrita a aplicação do SE, a equipe de trabalho criou novas possibilidades ao mesmo tempo em que refletia sobre a utilização do método, o que proporcionou avanços importantes para a implementação.

Essas ações parecem ter aumentado o envolvimento das crianças com os jogos. O recurso audiovisual pode ter contribuído no maior engajamento observado, visto que eles(as) interagem muito nesse momento da aula. O campeonato criava uma expectativa nos(as) alunos(as), os jogos valendo pontos eram ansiosamente aguardados. O registro no diário de campo do dia 11/06 evidencia essa impressão: “*Na parte final foi realizada a primeira rodada do SE, os alunos jogaram bem empolgados, acredito que essa animação seguirá também nas próximas aulas*”. (Professor Gustavo). Aparentemente, o SE aproximou os(as) alunos(as) da prática observada por eles(as) nos vídeos, talvez a empolgação se justifique pela possibilidade que tiveram de experienciar uma situação de competitividade.

3.2.4 Intervenção dos professores e da professora

A falta de intervenção dos professores e da professora em algumas situações pode ter contribuído para o agravamento do cenário de dificuldade que se desenvolveu durante a UD. A preocupação com o seguimento da estrutura da aula e das ações planejadas acabava interferindo negativamente na atuação docente, as adversidades passavam despercebidas diversas vezes. Talvez o contexto de primeira implementação tenha colaborado para a ausência de uma postura mais ativa para resolver os problemas, era um processo com muitas novidades para toda a equipe de trabalho.

Foi a primeira vez que os professores e a professora elaboraram planos de aula para ensinar esportes de rede/parede por meio de jogos, havia dificuldade na hora de pensar em atividades que fossem adequadas para atingir o objetivo estabelecido para a aula. A situação complicava a intervenção, com os professores e a professora em processo de construção do conhecimento, a explicação dos jogos não era a ideal, o que prejudicava o entendimento dos(as) alunos(as). Pode ser que haja relação desse problema com a falta de compreensão das regras que foi constatado.

Outro ponto importante foi o desencontro de informações que ocorreu ao longo da UD. Em razão da impossibilidade de encontrar um horário em que toda a equipe de trabalho estivesse presente, as reuniões acabaram espaçadas, por vezes as ideias se perdiam em meio a outras demandas. As análises realizadas durante as reuniões resultavam em sugestões de estratégias e ações para resolver os problemas observados nas aulas, porém, em muitos momentos o que era planejado não se concretizava na prática, como pode ser observado nessa conversa:

Roger: "Eu acho que a gente deve ter regras bem claras e simples para cada jogo, muitas regras no mesmo jogo eles não entendem"

Gustavo: "A gente tem que explicar e também ficar em cima né" (reunião 25/04).

O trecho ilustra que a equipe de trabalho estava ciente da necessidade de intervenção para garantir a compreensão das regras. Mesmo assim, outras questões centralizavam a atenção dos professores e da professora no momento da aula, a combinação realizada anteriormente não era cumprida.

A falta de intervenção também pode ter contribuído para a desmotivação dos(as) alunos(as) ficar tão visível. A questão já chamava a atenção, em função dos acontecimentos observados e das queixas sobre as dinâmicas que se repetiam: *"eles meio que reclamaram do agarrar e lançar porque eles já fazem toda aula, não sei se já não estão mais gostando, eles deram uma reclamada para o Gustavo"* (Professora Bia, reunião 07/05). No entanto, nenhuma

estratégia foi implementada para solucionar o problema, a dinâmica dos jogos não foi alterada e não houve mudança na postura adotada pelos professores e a professora, que seguiu passiva. É válido enfatizar que não houve má intenção ou displicência em nenhum momento da implementação, apenas um excesso de preocupação em dar seguimento ao que era planejado.

Com a utilização de outras características do SE, os professores e a professora do projeto “Escola de Esportes I” mobilizaram a atenção para os problemas observados. Um dos princípios da metodologia é o de que o(a) docente deve adotar uma conduta de mediador(a), apenas orientando pontualmente os(as) alunos(as) sobre possíveis soluções para as situações que se originem a partir da disputa do campeonato. Para atender essa especificação, a atuação passou a ser mais constante e ativa ao longo das aulas, com foco no desenvolvimento dos jogos e no desempenho dos papéis durante a competição.

Além disso, as análises realizadas ao longo das reuniões de planejamento passaram a ser mais precisas, as estratégias elaboradas para resolver os problemas observados em aula eram sempre executadas. Os professores e a professora foram desenvolvendo estudos acerca do ensino por meio de jogos no decorrer da UD, é possível que essa iniciativa tenha contribuído para a mudança de suas práticas pedagógicas. Ao consolidarem o conhecimento dos elementos tático-técnicos dos esportes de rede/parede, a tarefa de planejar a aula ficou mais simples, não havia tanta apreensão com o seguimento das atividades, as intervenções foram mais assertivas diante dos cenários de dificuldade.

É nítido que os professores e a professora desempenharam papel importante na aplicação das características do SE, a partir do momento que consolidaram o conhecimento sobre a metodologia eles e ela puderam atuar mais precisamente para atender as necessidades dos(as) alunos(as). Como já foi mencionado nos parágrafos anteriores, o objetivo com a inserção da temporada esportiva, da afiliação e do cronograma de jogos foi tentar amenizar o cenário problemático observado, apresentando as estratégias que foram consideradas adequadas para o contexto.

4. DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi analisar o processo de imersão e implementação de algumas características do SE como estratégia para tentar solucionar as dificuldades do contexto de prática de dois professores e uma professora. Como foi explicado na primeira seção dos resultados, a equipe de trabalho decidiu inserir os papéis de treinador(a) e árbitro(a) nas atividades/jogos. Essa escolha foi feita no intuito de envolver mais os(as) alunos(as) no

processo de construção do conhecimento (conceitual e procedimental) dos elementos tático-técnicos dos esportes de rede/parede.

A função de treinador(a) foi estruturada de forma simplificada. Os(as) alunos(as) deveriam observar apenas algum aspecto do jogo enquanto desempenhavam o papel. Essa estratégia pareceu ser a mais adequada para o momento, de modo a facilitar o entendimento de todos(as) sobre qual deveria ser o foco de atenção durante as atividades. O papel de treinador(a) serviu como uma estratégia para ensinar a dimensão conceitual do referencial tático-técnico.

Em relação ao papel de treinador(a), Coelho *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa para examinar as percepções de uma professora e dos(as) alunos(as) acerca das vivências proporcionadas pela implementação do SE no ensino do atletismo. Para acelerar o aprendizado do papel de treinador(a), a professora precisou construir um manual, a fim de facilitar o cumprimento das tarefas. A referência apresentada promove uma reflexão sobre as diferentes formas de aplicação das características da metodologia. Para o seu ambiente de trabalho, a docente concluiu que seria melhor organizar um guia para a execução da função.

Na presente dissertação de mestrado, durante a UD da “Escola de Esportes I”, foi feita a opção por reduzir os afazeres do treinador(a), direcionando a atenção dos(as) alunos(as) para a observação pontual de algum aspecto tático do jogo. Nas duas pesquisas a prioridade foram os(as) alunos(as), com a criação de estratégias que estivessem adequadas para o seu entendimento. Em ambos os casos, fica explícito a necessidade de ensinar a desempenhar o papel, para que posteriormente ele cumpra a função pedagógica de ensinar aquilo que professores(as) esperam, no contexto apresentado, a dimensão conceitual do referencial técnico-tático.

Para além do ajuste do papel de treinador(a), uma outra modificação inserida ao longo da UD de esportes rede/parede foi a inserção da competição, nos moldes do SE. Essa estratégia foi implementada pela preocupação dos professores e da professora com a motivação das crianças. A expectativa era que o campeonato auxiliasse na assiduidade dos(as) alunos(as), de modo que eles(as) se sentissem parte da equipe e evitassem faltar nas aulas para não atrapalhar os(as) colegas.

Algumas pesquisas já investigaram possíveis efeitos na motivação de alunos(as) com a implementação do SE. Perlman e Caputi (2017) examinaram a influência do SE em construtos que facilitam a desmotivação, procurando determinar em que medida a participação em uma temporada esportiva interferiu em alunos(as) com níveis baixos de motivação. O estudo foi realizado ao longo de 15 aulas de badminton em uma turma do nono ano de uma escola pública dos Estados Unidos. Os resultados indicaram que alunos(as), inicialmente desmotivados(as),

depois de envolvidos(as) na temporada do SE, mudaram suas percepções acerca das tarefas, consideradas desinteressantes por eles(as). Segundo o estudo, a participação na temporada esportiva pareceu mais significativa e interessante.

Em outro estudo, Coelho *et al.* (2012) observaram que a competição regular durante a temporada esportiva proporcionou o envolvimento de alunos(as) que estavam desmotivados(as) nas aulas de atletismo. A inserção de outros papéis, de forma rotativa, também parece ter repercutido no maior empenho dos(as) participantes da pesquisa. Ao menos na percepção da professora, eles(as) se engajaram mais nos jogos. A referência citada permite uma reflexão com os achados da presente investigação de mestrado, pois o campeonato, aparentemente, parece ter influenciado no engajamento das crianças.

Apesar disso, é difícil afirmar se o envolvimento maior pode ter sido fruto do SE ou de alguma de suas características. Ou será que houve aumento no ânimo pelos laços estabelecidos com os professores e a professora e os(as) colegas ao longo da UD? Como diferenciar se o maior engajamento se deve por conta do campeonato ou da intimidade, amizade, afeto e identidade com o grupo? Enfim, são várias as possibilidades que poderiam interferir na motivação.

O que chama atenção aqui é que, ao contrário das outras pesquisas, nas quais o SE foi implementado a priori, em busca de se observar o aumento ou não do grau de motivação, na UD da “Escola de Esportes I”, a proposta de ensino foi utilizada após a identificação de um possível problema: falta de motivação e/ou envolvimento. Ou seja, o objetivo não foi implementar o método de forma integral para se verificar o que aconteceria. Ocorreu um processo de imersão do SE, com o propósito de tentar resolver os problemas que foram surgindo ao longo das aulas. Independente se essas características melhoram ou não o envolvimento, ou se aumentam ou não a motivação, o aspecto mais importante parece ser a preocupação dos professores e da professora com os(as) alunos(as). É o que Franco (2016) chama de vigilância crítica.

Para desenvolver uma prática pedagógica intencional, que mantenha as crianças e/ou os(as) jovens no centro do processo de ensino e aprendizagem, parece interessante que o(a) professor(a) permaneça em estado de vigilância crítica (FRANCO, 2016) no decorrer da implementação. Ele(a) está comprometido em cumprir sua responsabilidade, realizando ações bem fundamentadas. Com esse fim, procura seguir refletindo mesmo após a aula já ter acontecido, tentando achar maneiras de atingir os seus objetivos, permanecendo inquieto(a) com o trabalho (FRANCO, 2016).

Essa vigilância crítica promoveu reflexões dos professores e da professora sobre a desmotivação observada nas aulas da UD. Aparentemente, a atenção constante com as crianças estimulou a elaboração das estratégias aplicadas, como a diversificação de jogos, utilização de vídeos e a inserção de outras características do SE. A intervenção realizada foi complementada pela aplicação da metodologia, houve a articulação entre teoria e prática.

Como foi mencionado, as ações pedagógicas dos professores e da professora foram importantes para explorar as características do SE, articulando os conceitos do método com a criação de procedimentos próprios. A publicação de pesquisas que analisaram a utilização do SE e a prática pedagógica de professores(as) têm se desenvolvido. Stran e Curtner-Smith (2010) produziram um estudo ao acompanharem dois professores em formação trabalhando com as seis características do método durante temporadas de tênis, *flag football* (adaptação do futebol americano), basquete e *ultimate frisbee*. De imediato eles adotaram uma postura muito ativa nas aulas, executando as tarefas de mediação com bastante cuidado, mantendo as estatísticas e o mural de informações sempre atualizados. A compreensão do ensino por meio de jogos também foi um elemento que provavelmente contribuiu para facilitar o trabalho.

É possível estabelecer relação entre os achados do artigo citado e as evidências do presente estudo. Os professores e a professora passaram a ser mais atuantes a partir do momento em que consolidaram o conhecimento sobre o ensino por meio de jogos, deixando de se preocupar com a execução do planejamento e voltando o olhar para os problemas que ocorreram nas aulas, ou seja, voltando a atenção para os(as) alunos(as). É como se a implementação inicial, preocupada com o planejamento, colocasse o SE no centro do processo de ensino aprendizagem. Posteriormente, ao se atentar com as crianças, foi como se a metodologia migrasse para o ensino centrado, de fato, nelas, que é a principal característica da proposta de ensino. A inserção da temporada esportiva, da afiliação e do cronograma de jogos parece ter colaborado nesse processo de evolução da prática pedagógica, a necessidade de organização que emergiu da sua utilização aprimorou essa capacidade de atenção observada.

Washburn, Sinenilkov e Richards (2019) investigaram a eficácia da intervenção na mudança da oferta de apoio à autonomia realizada por um professor em formação. Para tanto, foram organizadas duas unidades esportivas de SE, a primeira de hóquei e a segunda de *pickeball*. No período entre uma temporada e outra, o docente participou de um *workshop* para qualificar sua atuação, referente à instrução de suporte. Os resultados da pesquisa evidenciaram uma melhora na oferta de apoio às necessidades dos(as) alunos(as) por parte do professor após o processo de formação complementar. A referência citada descreve como repercutiu a estratégia de promover um período de estudos para o professor, a iniciativa parece ter

influenciado sua prática pedagógica. Apesar da diferença no procedimento, o presente estudo seguiu uma estrutura semelhante, por meio das reuniões de planejamento ao longo da UD. Foi nesse momento que surgiu a estratégia de utilizar as características do SE, a implementação direcionou o foco para os(as) praticantes, na tentativa de resolver os problemas observados em aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da produção deste trabalho, foi feita a reflexão sobre o processo de imersão e implementação do SE, por meio da análise da utilização da temporada esportiva, afiliação e cronograma de jogos e da inserção dos papéis de treinador(a) e árbitro(a) nas aulas da UD de esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”. A metodologia de ensino pode ser explorada por professores(as) que estejam comprometidos(as) com as necessidades de aprendizado dos(as) alunos(as) e que almejam enriquecer sua experiência esportiva. Essa demanda foi cumprida pela equipe de trabalho, que aplicou as características a partir das dificuldades observadas, demonstrando preocupação com a evolução das crianças.

Inicialmente, a sistematização da UD não previa a implementação do SE, por conta da possível dificuldade dos(as) alunos(as) para atuar como treinadores(as), árbitros(as) e ainda organizar uma competição. Pouco tempo depois, a equipe de trabalho decidiu inserir os papéis citados, na expectativa de: estimular uma participação mais ativa de todos(as) na construção do conhecimento; no desenvolvimento das habilidades tático-técnicas dos esportes de rede/parede; na aprendizagem conceitual dos meios tático-técnicos; e na aprendizagem das regras. Para tanto, foi necessário adaptar a metodologia, simplificando a função de treinador(a) e árbitro(a).

Esse processo de modificação do planejamento enfatiza um aspecto importante no trabalho dos(as) pesquisadores(as). As aulas não se desenvolveram de maneira simples e objetiva, algumas demandas foram surgindo e precisaram de atenção, o que estimulou a inserção dos papéis diferentes ao de jogador(a) e, posteriormente, a inserção das características mencionadas. Percebe-se uma construção gradativa da implementação, contemplando as situações inesperadas que se originaram da prática, algo que é muito natural de acontecer e não é retratado em outras pesquisas.

A “vigilância crítica” dos professores e da professora possibilitou a realização de ações pedagógicas pensadas para tentar amenizar os problemas que foram encontrados no contexto de prática, como a implementação da temporada esportiva, da afiliação e a organização do cronograma de jogos. Não há como concluir se a melhora na compreensão das regras, a aparente

mudança de atitude ou o aumento da motivação durante a realização dos jogos resultou das características do SE. Uma possível conclusão é que a preocupação com esses elementos fez com que o grupo alterasse as estratégias pedagógicas, assim como os professores e a professora foram modificando suas práticas, no intuito de garantir um processo de aprendizagem adequado aos objetivos e intenções.

Esse comprometimento com a prática, sobretudo em atender as demandas dos(as) alunos(as) foi o que estimulou a escolha pela utilização das características do SE mencionadas. A inquietação com os problemas observados resultou numa atuação mais constante e ativa ao longo das aulas, com o propósito de desenvolver os jogos e no desempenho dos papéis durante a competição. O modo como a escolha pela metodologia foi realizado, no sentido de tentar resolver as dificuldades que surgiram é um diferencial do presente estudo. É mais recorrente encontrar trabalhos que priorizam o estudo do impacto da implementação do SE nos(as) praticantes. A história contada por esta produção acadêmica é outra, que pode incentivar a reflexão por parte de professores(as) no momento de aplicar a proposta de ensino.

Por fim, é conveniente destacar alguns pontos relevantes. O contexto em que o trabalho com o SE foi desenvolvido era bastante favorável, com espaços para reflexão e alterações de planejamento sempre que foi necessário. Em outras realidades isso não é possível, por não haver tempo disponível para o professor ou a professora pensarem em mudanças. No caso do presente estudo, essas modificações foram fundamentais para a implementação da metodologia, uma vez que as adaptações das características e papéis desempenhados pelos(as) alunos(as) acabaram sendo construídos nos momentos em que o grupo se reunia para analisar os acontecimentos das aulas.

É importante enfatizar também que a aplicação das características do SE requer uma grande capacidade de concentração da parte docente, para que consiga pensar em estratégias complementares e promova alterações no planejamento sempre que for necessário, no intuito de explorar o potencial da metodologia para alcançar os objetivos estabelecidos a partir da sua utilização.

REFERÊNCIAS

BRAUN, V., CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v.18, p. 1-25, ago. 2020.

COELHO, I., FARIAS, C., SANTOS, D., ROLIM, R., MESQUITA, I. Ensinar e aprender o atletismo com o Modelo de Educação Desportiva: Relatos de uma professora e dos seus alunos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 12, n. 1, p. 13-30, jan. 2012.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set./dez. 2016.

GALATTI, L.R., BETTEGA, O.B., PAES, R.R., REVERDITO, R.S., SEOANE, A.M., SCAGLIA, A.J. O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AVANÇOS METODOLÓGICOS DOS ASPECTOS ESTRATÉGICO-TÁTICO-TÉCNICOS. **Revista Pensar a Prática**, v.20, n.3, p. 639-654, jul./set. 2017.

GONZÁLEZ, F.J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. 36 **Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, año 10, n. 71, abril de 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GRAÇA, A., MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

HASTIE, P., SINELNIKOV, O., GUARINO, A.J. The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. **European Journal of Sport Science**, v.9. n.3, p.133-140, abr. 2009.

LEONARDI, T.J., BERGER, A., REVERDITO, R. Esporte contemporâneo e os Novos Desafios à Pedagogia do Esporte. **Esporte e Sociedade**, São Paulo, 2019.

PERLMAN, D., CAPUTI, P. Examining the influence of Sport Education on the precursors of amotivation. **European Physical Education Review**, v. 23, n.2, p. 212-222, 2017.

SIEDENTOP, Daryl et al. Sport education: A retrospective. **Journal of teaching in physical education**, v. 21, n. 4, p. 409-418, 2002.

SIEDENTOP, Daryl. Sport Education: **Quality PE Through Positive Sport Experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

STRAN, M., CURTNER-SMITH, M. Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 3, p. 243-256, jul. 2010.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WASHBURN, N., SINELNIKOV, O. A., RICHARDS, K.A.R. Enhancing Student Learning in Sport Education Through the Manipulation of Need-Supportive Instruction. **The Physical Educator**, v. 76, p. 848-875, 2019.

6.2 ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS EM UMA UNIDADE DIDÁTICA DE ENSINO DOS ESPORTES DE REDE/PAREDE

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de identificar e analisar as intervenções realizadas pelos professores e pela professora do projeto de extensão “Escola de Esportes I” durante a implementação de uma Unidade Didática (UD) de ensino dos esportes de rede/parede pautada pelo *Teaching Games for Understanding* (TGfU). Foi realizada uma pesquisa-ação, por meio da organização de reuniões para reflexão e replanejamento das aulas. Os resultados apresentam as quatro dimensões da intervenção identificadas na prática pedagógica dos professores e da professora durante a implementação da UD de esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”. A principal evidência apresentada é que mesmo organizando tarefas inspiradas nos princípios pedagógicos do TGfU, metodologia de ensino que prioriza o jogo, a atuação docente teve papel fundamental no desenvolvimento dos conteúdos planejados, para que os jogos acontecessem e para o bom andamento das aulas.

Palavras-Chave: intervenção; professores(as); esportes de rede/parede; TGfU.

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica é desenvolvida por meio de ações intencionais, realizadas a partir da reflexão ininterrupta por parte dos(as) professores(as) (FRANCO, 2016). Para alcançar as metas estipuladas, realizar o planejamento das atividades considerando o contexto de trabalho e a individualidade dos(as) alunos(as) é parte relevante da implementação. Nesse sentido, parece importante que a teoria seja modificada pela prática (CAPARROZ; BRACHT, 2007), somente a aplicação dos conceitos metodológicos pode não ser suficiente no desenvolvimento do trabalho.

No ensino dos esportes, há três elementos-chave para que a prática pedagógica do(a) professor(a) tenha maior chance de efetividade: as tarefas, a intervenção do(a) professor(a) e o papel do(a) aluno(a) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os mesmos autores consideram que a atuação docente passa pela comunicação verbal e corporal com os(as) alunos(as), visando atingir alguns propósitos por meio de quatro dimensões: organizar o trabalho, motivar os(as) alunos(as), disciplinar os(as) alunos(as) que não observam as orientações da aula e instruir. Sobre a instrução, os autores consideram existir quatro formas típicas dentro do ensino dos esportes: explicação, demonstração, orientação e indagação.

A partir dessa contextualização, surge a necessidade da criação de espaços que oportunizem a sistematização do ensino pautado por essa conceituação. Com o objetivo de possibilitar o aprimoramento da formação docente e a prática de diferentes modalidades

esportivas aos(as) alunos(as) participantes de suas aulas, surgiu o projeto “Escola de Esportes I” da UFRGS. Sua organização prioriza a utilização de abordagens de ensino baseadas em jogos e leva em consideração a lógica interna das modalidades. Dentre as propostas de ensino que recomendam a articulação dos aspectos tático-técnicos dos esportes, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) foi escolhido para inspirar o planejamento das aulas.

O TGfU foi idealizado com o intuito de repensar os jogos para torná-los simples. Seu principal conceito é promover o aprendizado da tática e da técnica esportiva de forma contextualizada. Essa metodologia de ensino possui seis fases: forma de jogo; apreciação do jogo; consciência tática, com a realização de questionamentos para estimular a reflexão sobre as situações do jogo; tomada de decisão; execução de habilidades; desempenho (BUNKER; THORPE, 1986). São quatro princípios pedagógicos que compõem sua base teórica: seleção do tipo de jogo, com o estímulo a “transferência de aprendizagem”, a modificação por representação, que permite a adaptação do espaço de jogo, das regras e dos materiais, modificação por exagero, onde se evidencia o aspecto tático que está sendo ensinado e a complexidade tática, que propõe o avanço no nível dos jogos de acordo com a evolução dos(as) praticantes (BUNKER; THORPE, 1986).

Embora as metodologias tenham potencial para contribuir no fazer pedagógico, a atuação docente cumpre importante papel durante o processo de ensino do esporte. A aula é um fenômeno vivo, capaz de produzir situações inesperadas que precisam ser resolvidas (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), não há como esperar que a teoria escolhida garanta que os objetivos de aprendizagem serão atingidos. Sendo assim, tentando refletir sobre a questão, o objetivo deste estudo é identificar e analisar as intervenções realizadas pelos professores e pela professora do projeto de extensão “Escola de Esportes I” durante a implementação de uma Unidade Didática (UD) de ensino dos esportes de rede/parede pautada pelo TGfU.

2. METODOLOGIA

Este estudo de abordagem qualitativa é fruto do projeto de extensão “Escola de Esportes I”, desenvolvido na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo principal do projeto é ensinar diversas modalidades esportivas para crianças. Nesse sentido, decidiu-se fazer uma separação entre esportes de rede/parede e esportes de invasão (GONZÁLEZ, 2004). O presente trabalho apresenta a análise da primeira Unidade Didática (UD) elaborada, referente ao conjunto de modalidades de rede/parede. Participaram da pesquisa dois professores e uma professora,

docentes da Universidade que coordenavam o projeto; dois alunos e uma aluna da graduação em Educação Física, professores e professora responsáveis por ministrar as aulas; uma analista externa, aluna da graduação em Educação Física e bolsista de Iniciação Científica do grupo de pesquisa responsável pela “Escola de Esportes I”; 20 crianças com idade entre 6 e 11 anos, que se inscreveram no projeto voluntariamente. Importante ressaltar como uma medida ética do trabalho, que os nomes dos(as) participantes foram alterados para fictícios.

A UD foi sistematizada a partir de uma pesquisa-ação, seguindo um ciclo de reflexão-ação para aprimorar a prática (TRIPP, 2005). A utilização desse método de investigação oportuniza a análise dos acontecimentos da aula, o(a) professor(a) procura modificar suas ações para tentar solucionar os problemas observados. Esse processo ocorreu durante as reuniões da equipe de trabalho, que aconteceram uma vez por semana durante 2h00. As aulas eram realizadas duas vezes por semana, com 1h30 cada. Ao todo ocorreram 17 reuniões e 25 aulas, sendo sete organizadas de forma mista, com atividades/jogos que contemplavam a lógica interna dos esportes de rede/parede e de invasão (GONZÁLEZ, 2004).

2.1 PRODUÇÃO DE DADOS E ANÁLISE TEMÁTICA

As informações foram produzidas ao longo de toda a UD, os professores e a professora realizaram observações participantes e não-participantes das aulas, as quais foram registradas em diários de campo, elaborados imediatamente após o encerramento das atividades. Além disso, as reuniões da equipe de trabalho foram gravadas e transcritas para que pudessem ser analisadas. Esse processo gerou 175 páginas de conteúdo, oriundas dos 17 vídeos das reuniões e 33 diários de campo, escritos em 32 páginas.

A análise temática (BRAUN; CLARKE, 2020) possui seis fases: (1) leitura e familiarização das informações; (2) geração de códigos iniciais; (3) tematização inicial dos códigos; (4) revisão e refinamento dos códigos; (5) nomeação dos códigos; (6) escrita. Os analistas e a analista se inspiraram nessas etapas para realizar a interpretação dos dados, compartilhando opiniões e reflexões em cada uma delas.

Para desenvolver o trabalho, ocorreram 10 reuniões entre um dos professores que ministrou as aulas do projeto (Bruno), um dos coordenadores (André) e a analista externa. Nas reuniões 1 e 2, que ocorreram nos dias 11/11/2021 e 02/12/2021 foi organizada a leitura das informações produzidas, no intuito de facilitar a identificação de questões para a análise.

Na reunião 3, realizada no dia 13/01/2022, foram apresentados os códigos encontrados após a leitura inicial: percepção dos(as) alunos(as) sobre as aulas; intervenção dos professores

e da professora; planejamento da UD (aulas e atividades); dificuldades/sucesso de habilidades motoras/técnicas e táticas; papéis do *Sport Education*; avaliação da aprendizagem; desenvolvimento de consciência tática. Foi o primeiro momento de ênfase nas intervenções realizadas ao longo das aulas. Os encontros seguiram com o debate acerca das informações que foram codificadas e quais histórias poderiam ser contadas a partir da análise. Na reunião 5, no dia 24/02/2022 foi considerada mais fortemente a possibilidade de pesquisar as intervenções dos professores e da professora, em razão do elevado número de vezes que códigos dessa natureza surgiram.

Nas reuniões 8, 9 e 10, nos dias 06/04/2022, 13/04/2022 e 28/04/2022 as conversas seguiram em torno das definições para o desenvolvimento do tema escolhido. Após realizar algumas leituras para familiarização com o assunto, houve o debate sobre a importância da atuação docente no processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as), consolidando a escolha que foi feita. Por fim, a produção escrita começou a acontecer, com a busca por evidências que apresentaram situações de intervenções efetuadas pelos professores e a professora.

3. RESULTADOS

Na seção de resultados, serão apresentadas as quatro dimensões da intervenção (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012) identificadas na prática pedagógica dos professores e da professora durante a implementação da UD de esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”. É importante destacar que a atuação docente ocorria a partir da percepção da necessidade de alteração dos jogos no momento em que acontecia a aula, para tentar garantir o aprendizado do conteúdo. Apenas as instruções por indagação já eram planejadas antecipadamente. Analisando as ações pedagógicas, a principal evidência observada é que mesmo organizando tarefas inspiradas nos princípios pedagógicos do TGfU, metodologia de ensino que prioriza o jogo, a atuação docente teve papel fundamental para tentar garantir que o potencial da proposta, de desenvolver os elementos tático-técnicos de maneira integrada fosse atingido.

3.1 ORGANIZAR O TRABALHO

Nesta primeira seção, foram identificadas as intervenções realizadas com o intuito de desenvolver a aula e quais os procedimentos foram necessários para dar sequência nos jogos.

Na aula do dia 09/05, um dos jogos que foram propostos incluía o princípio da modificação por exagero presente no TGfU, com alvos posicionados em todas as extremidades da quadra. Essa estratégia foi pensada para que os(as) alunos(as) reconhecessem a necessidade de recuperar a base após cada lançamento, para que conseguissem defender o espaço. Somente após um dos professores mudar os alvos de lugar, o objetivo foi alcançado. A situação está ilustrada no trecho a seguir.

(...) até uma hora eles falaram que era bom ficar no meio da quadra porque poderia correr a mesma distância para pegar a bola, não ficar num ponto muito longe um do outro. Eles também sentiram isso na dos círculos, a gente mudou a posição dos bambolês uma hora, colocamos um bambolê na frente e outro atrás...[...] então tinha um no meio e no fundo da quadra de um lado e o outro na meia distância. Eles disseram que nesse caso era mais difícil de defender, eles tinham que correr muito para voltar, entenderam que ficar no meio seria a melhor estratégia (Professor Carlos, reunião 14/05).

Em outro caso, a professora Laura decidiu intervir para que o jogo acontecesse, alterando a formação inicial que foi escolhida.

Percebi que o jogo não estava andando, porque eles lançavam a bola errado e quase não saia rebatida, (objetivo da aula de defender). Isso acontecia principalmente na dupla das meninas. Então desmanchamos a dupla, eu joguei com uma irmã e o Bruno com a outra. Ao perceber que ela estava no meio da quadra, comecei a lançar a peteca no fundo, dando tipo um lobby, até que ela se posicionou mais ao fundo espontaneamente (Professora Laura, diário de campo 11/06).

No primeiro cenário, o professor alterou o posicionamento dos alvos, para garantir que o propósito da aula acontecesse (defesa dos espaços). Ele encontrou uma solução para o jogo cumprir a intencionalidade prevista. A situação vivenciada pela professora exigiu uma intervenção para reorganizar o jogo e evidenciar o elemento que se desejava ensinar. Com sua participação, ela mobilizou a atenção da aluna para o aprendizado do conteúdo pensado para a aula, estimulando a tomada de decisão mais adequada para a situação.

Já na aula do dia 13/06, quando se realizaram jogos com rebatidas em uma parede, os(as) alunos(as) não estavam conseguindo executar a ação necessária para manter a disputa. Os professores e a professora, então, decidiram modificar a regra inicial, permitindo aos(as) jogadores(as) agarrar a bola antes de rebatê-la na parede, conforme o registro apresentado a seguir.

Na parte inicial houve dificuldade para manter o jogo acontecendo, um pouco pelo fato de alguns não conseguirem chegar na bola no momento certo para rebatê-la e também por não saírem para o colega realizar a próxima jogada, o que travou um pouco o jogo. Inserimos a regra de poder agarrar a bola após a rebatida do colega na parede para iniciar uma nova jogada, o que melhorou significativamente a dinâmica do jogo (Professor Bruno, diário de campo 13/06).

O planejamento inicial previa que os(as) alunos(as) conseguissem rebater direto com as raquetes de mão durante o jogo, o que não estava ocorrendo. A alteração elaborada foi permitir

que as crianças agarrassem a bola, o que diminuiu a velocidade das ações. Dessa forma, eles(as) passaram a chegar na bola no tempo certo, podendo controlar a própria rebatida, uma vez que a dinâmica passou a ser agarrar, soltar e rebater. A intervenção foi necessária para manter o jogo acontecendo, visto que o objetivo da atividade era defender os ataques e ir até a bola. O ajuste realizado possibilitou que esses elementos pudessem ser trabalhados, a ação dos professores e da professora garantiu a continuidade do jogo.

A reorganização de determinadas atividades facilitou o desenvolvimento das ações dos(as) alunos(as) durante os jogos. Em uma das aulas, a disposição inicial da atividade era a formação de uma roda em que os(as) alunos(as) trocariam passes rebatendo a peteca, para oportunizar o aprendizado da habilidade. Ao perceberem que a tarefa elaborada não estava atingindo o seu propósito, os professores e a professora rapidamente resolveram a questão. O trecho do diário de campo ilustra a situação.

Na parte inicial já tivemos dificuldades por parte dos alunos, que não estavam conseguindo dar seguimento a troca de passes, a ação de rebater a peteca com a raquete estava complicada. Então, fizemos uma modificação que foi determinante para o restante da aula: Deixamos os alunos jogando a peteca para o alto com a raquete, orientando-os a contar quantas vezes conseguiam fazer sem deixá-la cair no chão. Praticamente todos estavam tendo sucesso nessa tarefa, inclusive conseguindo manter a peteca no alto por um bom tempo. Daí em diante, o que se viu foi uma ótima sequência na aula, os jogos estavam tendo um ótimo andamento e um nível alto de disputa (Professor Bruno, diário de campo 27/06).

A modificação realizada permitiu aos(as) alunos(as) exercitarem o movimento individualmente, o que parece ter sido um diferencial para a evolução observada ao longo da aula inteira, não apenas nessa atividade. Essa nova dinâmica de ocupação do espaço, onde as crianças permaneceram dispersas e praticando fora do grupo como estava previsto pode ter contribuído para a melhora percebida. O comprometimento com o aprendizado de todos(as) estimulou a atuação docente diante da situação, foi necessário agir para tentar garantir o andamento da tarefa e o alcance do objetivo.

Uma questão que precisou de análise constante ao longo das aulas foi decidir qual estratégia seria mais adequada para que os(as) alunos(as) menos habilidosos(as) desenvolvessem o aprendizado dos conteúdos. Embora o princípio da modificação por representação do TGfU fosse priorizado no planejamento dos jogos, não havia garantia que ocorreria a construção do conhecimento. Muitas vezes a ação dos professores e da professora facilitou a compreensão das crianças, adaptando a dinâmica que inicialmente era considerada apropriada.

A organização das atividades para proporcionar estímulos diferentes a cada aula fez parte da intervenção no decorrer da UD, os professores e a professora alteravam os

enfrentamentos no período estabelecido para o jogo, a fim de oportunizar a interação entre todos(as). Nesse sentido, em alguns momentos eram estruturados jogos onde alunos(as) de diferentes níveis de habilidades fossem adversários(as), com a intenção de promover a cooperação entre eles(as), por meio da troca de informações a respeito dos elementos tático-técnicos das modalidades.

Em determinadas ocasiões essa interação foi percebida, os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) procuravam orientar os(as) colegas que apresentavam maior dificuldade, dando dicas de posicionamento, incentivando por meio de falas ou tentando explicar a melhor forma de agarrar/rebater a bola/peteca. Esse aspecto pareceu bastante relevante no processo, a ação intencional dos professores e da professora parece ter contribuído para que acontecesse o diálogo entre as crianças.

Embora tenha planejado as ações da aula, o(a) professor(a) precisa estar preparado para situações inesperadas que exijam modificações instantâneas. Na aula do dia 21/05 grande parte da turma do projeto estava ausente, apenas três alunos compareceram. Os dois professores estavam trocando rebatidas de bola enquanto aguardavam, em um clima de descontração. Assim que chegaram, as crianças decidiram se integrar ao jogo, percebendo a animação do ambiente. Ao notarem que os objetivos da aula já estavam sendo alcançados, os docentes optaram por manter a dinâmica acontecendo, realizando adaptações diferentes do que estava previsto. O diário de campo do professor Bruno contextualiza o cenário descrito.

[...] ficamos brincando com os guris na quadra de tênis, rebatendo a bola com a raquete de mão. Quando o Lucas chegou, ele também quis jogar, assim formamos equipes: 3 crianças x 2 profs. Quando vimos que o objetivo da aula estava sendo realizado (eles estavam se deslocando até a bola para rebater e marcando o ponto, decidimos manter a atividade. Misturamos as crianças deixando 2 para um lado e um para o outro, e fizemos jogo 3x3 (completando os times com os profes) (Professor Bruno, diário de campo 21/05).

Nesse caso, o olhar atento dos professores resultou na escolha que foi feita. Apesar de já estarem com uma estrutura preparada para a aula, rapidamente modificaram a proposta, a reorganização se deu de forma muito natural. Considerar o contexto da prática é parte importante do trabalho, o envolvimento dos alunos estimulou a decisão por esse novo caminho, o conteúdo pensado para o dia foi desenvolvido e, ao mesmo tempo, as crianças puderam continuar jogando dentro da dinâmica que acharam mais interessante.

Diante de alguns cenários, a organização das regras do jogo foi repensada, visto que os(as) alunos(as) estavam encontrando dificuldades para atingir o objetivo definido. Mais uma vez, foi necessário adaptar as ações para tentar garantir o desenvolvimento do jogo. Os diários de campo da professora Laura e do professor Bruno evidenciam a questão.

Na segunda atividade haveria diversas opções de cones no chão e eles deveriam sempre escolher algum para passar atrás. Modificação: Durante a atividade houve uma alteração. Eles estavam com dificuldade de rebater direto, então, priorizando o objetivo da aula que era ir até a bola, alteramos o rebater direto para o agarrar a bola em até um quique (Professora Laura, diário de campo 23/05); as modificações que foram feitas durante as atividades foram determinantes para dar seguimento ao jogo, pois houve dificuldades em rebater direto (Professor Bruno, diário de campo 23/05).

Como é possível notar, as intervenções dos professores e da professora para organizar o trabalho foram necessárias para o desenvolvimento da proposta de ensinar os elementos tático-técnicos dos esportes de rede/parede de forma contextualizada. Não foram poucas as vezes em que precisaram refazer dinâmicas, participar dos jogos e repensar formações. Mesmo fazendo uma escolha metodológica adequada para a lógica das modalidades, foi fundamental o trabalho contínuo de ajustes.

Essas ações só aconteceram graças a responsabilidade dos professores e da professora com as aulas, no sentido de cumprir os objetivos planejados. Para tanto, eles e ela mantiveram um estado de atenção permanente, priorizando o aprendizado dos(as) alunos(as). Foi por meio dessa conduta que conseguiram perceber os problemas e realizar as modificações, observando os acontecimentos e tomando decisões para garantir que os jogos acontecessem.

3.2 MOTIVAR OS(AS) ALUNOS(AS)

As intervenções realizadas para aumentar o envolvimento dos(as) alunos(as) foram necessárias ao longo de toda a UD. Essa questão chamou a atenção da equipe de trabalho, em determinados períodos da implementação foi uma dificuldade bem evidente. Não houve maneira de especificar o que causou essa situação, mesmo refletindo sobre ela durante as reuniões. Algumas estratégias foram elaboradas para tentar modificar o cenário e a repercussão da experiência foi acompanhada atentamente. É importante enfatizar que, embora as ações tenham seguido a dimensão pedagógica mencionada, foram elaboradas e executadas de maneira diferente. Os autores chamam a atenção para a possibilidade de os(as) professores(as) motivarem os(as) praticantes por meio do estímulo verbal, para incentivar sua participação nas atividades. No caso deste estudo, a equipe de trabalho pensou em outros modos de engajar as crianças nos jogos.

Os professores e a professora criaram uma rotina de ficar brincando com o material antes das aulas, para despertar o interesse dos(as) alunos(as) pela prática. Essa iniciativa parece ter mobilizado as crianças, que começaram a desenvolver outras percepções acerca dos jogos.

Esse “momento livre” gerou uma expectativa pelo que viria na sequência. O registro no diário de campo do coordenador André destaca o cenário descrito.

Colocamos em prática a ideia de chegar antes e ficar brincando com o material da aula para motivar os alunos. Aparentemente deu muito certo, os gêmeos rapidamente se empolgaram e disseram “isso é muito legal”. Eles se referiam a brincadeira de não deixar a peteca (bola envolta por sacola plástica) cair. Eu e os gêmeos começamos e rapidamente (sem ninguém falar), todos pegaram uma raquete e começaram a entrar na brincadeira. Tudo fluiu naturalmente, sem dizer as regras todos sabiam que o objetivo era não deixar a peteca cair; a impressão que deu foi que a brincadeira os envolveu de forma natural (Coordenador André, diário de campo 11/06).

Nesse caso, é válido enfatizar que a ação estruturada pela equipe de trabalho somou-se às adaptações que já estavam programadas, promovidas por meio da modificação por representação. A utilização de uma peteca alternativa facilitou o movimento de rebatida dos(as) alunos(as), deixando a impressão de que o sucesso na realização do jogo influenciou no maior engajamento.

Outra importante intervenção realizada para motivar as crianças foi a utilização de vídeos no momento inicial das aulas em que a dinâmica dos jogos seria rebater contra uma parede, com rede alta e sem quique. Não é possível afirmar se houve melhora no ânimo dos(as) alunos(as) em função dessa ação, porém a percepção é a de que esse recurso trouxe maior significado ao aprendizado de todos(as). Os diários de campo do professor Bruno evidenciam a questão.

Em seguida, assistimos o vídeo da modalidade da aula (squash), o que foi muito bem recebido pela turma, todos demonstraram interesse no conteúdo fazendo inúmeros questionamentos (Professor Bruno, diário de campo 13/06); no primeiro momento, apresentamos o vídeo das modalidades do dia (peteca e badminton), as crianças interagiram bastante, fazendo perguntas e estando atentas ao material (Professor Bruno, diário de campo 18/06).

Os professores e a professora também realizaram intervenções para tentar evitar a desmotivação durante os jogos, uma vez que os alunos mais habilidosos acabavam obtendo muita vantagem em algumas disputas. Foi necessário reformular as regras dos jogos, para impedir uma grande diferença no placar. Esse procedimento pareceu adequado para a situação, a intenção era manter todas as crianças envolvidas nas aulas, independente do nível de habilidade. Durante a reunião do dia 25/06 a questão foi debatida.

*Laura: [...] os gêmeos são super competitivos, contam todos os pontos e aí estava 30x2... tem que ser no máximo até 10, eu falei pra eles
André: É, essa é uma estratégia excelente que vocês colocaram, fazer pontos curtos não fica tão gritante, ao mesmo tempo não dá pra gente tirar o fator competitivo que ele é inerente, mas também tomar esse cuidado senão eles vão se desmotivando (reunião 25/06).*

Destaca-se as estratégias que foram elaboradas no decorrer da UD para envolver os(as) alunos(as) nos jogos, foi um processo criativo de toda a equipe de trabalho. O exercício contínuo de reflexão para aprimorar a prática promoveu a realização das intervenções que foram evidenciadas. Ao que parece, nenhuma metodologia, por mais bem conceituada que seja, é capaz de solucionar todas as demandas da aula, o papel desempenhado pelos professores e pela professora tem bastante valor para a exploração mais adequada das teorias propostas.

3.3 DISCIPLINAR OS(AS) ALUNOS(AS)

A questão atitudinal demandou atenção da equipe de trabalho do projeto “Escola de Esportes I”. Serão apresentados alguns procedimentos que foram realizados ao longo das aulas, com a finalidade de superar as dificuldades. A intenção dos(as) professores(as) com essas ações é procurar evitar os comportamentos que geram discórdia ou interferem no processo de ensino e aprendizagem (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). No contexto de prática retratado, foi necessário desenvolver ações que problematizassem o tema.

As intervenções mais relevantes que foram realizadas procuraram conscientizar os(as) alunos(as) sobre o respeito com o ambiente da aula. Houve muitas ocasiões em que as crianças interrompiam as falas ou permaneciam desatentas enquanto recebiam alguma orientação. A ação foi elaborada com o propósito de melhorar o desenvolvimento dos “momentos” da aula, como a explicação das atividades. O trecho do diário de campo a seguir ilustra o que foi feito. *“Iniciamos a aula conversando com toda a turma sobre alguns pontos que precisavam melhorar: primeiro, sobre a colaboração durante a aula, nas explicações, cuidado com o material e postura para o melhor aprendizado” (Professor Bruno, diário de campo 06/06).* Esse diálogo foi um momento importante da UD, a aula anterior tinha apresentado muitos problemas, por isso os professores e a professora decidiram agir. Todos(as) escutaram a fala com atenção, deixando a impressão de estarem refletindo a respeito da situação.

Episódios em que os(as) alunos(as) apresentaram comportamentos desafiadores também foram observados. Os motivos para tal conduta eram os mais simples na maioria das vezes, como querer utilizar outro implemento diferente daquele que foi designado. O problema é que esse desejo era manifestado por meio de atitudes inconvenientes para o contexto de aula, como o não cumprimento das regras do jogo de forma proposital ou por meio de falas em que a intenção era desrespeitar as orientações. A estratégia dos professores e da professora foi de dialogar com as crianças, tentando fazê-las compreender que cada momento da aula teria uma

organização diferente, eles(as) poderiam experimentar outros materiais e atividades posteriormente.

A utilização de jogos pode fazer emergir problemas de ordem disciplinar por parte dos(as) alunos(as). Desentendimentos por causa do placar, insatisfação por estar sendo derrotado ou em razão dos erros cometidos e uma eventual falta de engajamento do(a) colega durante a prática são exemplos de dificuldades que podem acontecer. Algumas dessas situações adversas foram observadas no decorrer da UD. Houve episódios em que os alunos acabavam rebatendo ou jogando a bola para longe do espaço de jogo propositalmente, por causa do desinteresse pela atividade ou pelo insucesso na execução das ações.

Em outros casos, a divergência na contagem de pontos acabou interferindo no andamento da aula, causando interrupções. O diário de campo do professor Bruno evidencia o problema: *“Enzo e Larissa tiveram um desentendimento nesse jogo, por não entrarem em acordo na contagem dos pontos, passaram mais tempo debatendo essa questão do que jogando, perderam a concentração que estava ótima até esse momento”* (diário de campo 09/05). Os professores e a professora procuraram mediar as situações, estimulando a reflexão dos(as) alunos(as) acerca dos acontecimentos, para que eles(as) percebessem que suas atitudes estavam atrapalhando o seu empenho na realização do jogo.

Em algumas circunstâncias, o comportamento apresentado por alguns alunos tinha a intenção de fazer os professores e a professora cumprir suas vontades. Foi necessário fazer intervenções mais firmes nesses casos, problematizando a situação e explicando os motivos da conduta ser equivocada. Durante uma das reuniões, a equipe de trabalho conversou sobre esse tipo de intervenção.

André: O Lucas ficou com a raquete e o Paulo com a raquete de mão, eu falei que iria trocar, você sabe o que é trocar? E ele não queria jogar, aí tem hora que você tem que ser mais firme com eles, eu juntei os dois e falei para o Lucas: “Ele está chateado porque queria ficar com a raquete, você sabe que os dois irão trocar, o que você poderia fazer para ajudar?”; “Ah, ele pode começar com a raquete”. Aí ele começou com a raquete e ficou tranquilo. Depois ele até veio falar comigo, ele viu que foi completamente desnecessária a atitude

Carlos: Ele é inteligente, ele faz manha só por fazer manha

André: Ele faz manha, em algum momento tem que ser mais firme com ele, está sendo desrespeitoso até comigo assim, eu tive que falar: Eu estou sendo respeitoso com você e você não está sendo comigo. As vezes tem que ser um pouquinho, não é firme de brigar assim, mas de mostrar que aquela atitude não é legal...(...) (reunião 14/05).

O coordenador evidenciou para o aluno que sua atitude estava sendo desrespeitosa, na tentativa de conscientizá-lo sobre a postura inadequada para a aula. Em outro cenário, ações mais enérgicas precisaram ser realizadas, na tentativa de coibir atitudes que traziam risco de lesão para os(as) colegas. O trecho da reunião do dia 14/05 ilustra a questão.

Carlos: É, aconteceu ali na última atividade com o Alexandre, que no limpando a casa [atividade em que os(as) alunos(as) são divididos(as) em equipes que ficam nas duas metades da quadra, com bolas espalhadas pelo espaço. O objetivo é lançar as bolas para o lado da equipe adversária, “limpando a casa”. A equipe que ficar com menos bolas em sua quadra ao final do tempo que for estipulado será a vencedora] ele pegou as bolinhas e começou a jogar na Yasmin, e aí o Bruno chegou e...é para jogar bolinha nas pessoas?

Diante da situação, a intervenção do professor teve o objetivo de enfatizar que aquela conduta não era adequada, por trazer risco de lesão em partes sensíveis do corpo (o rosto, por exemplo) e pela possibilidade de criação de conflitos com os(as) colegas.

Procurando manter o bom andamento das aulas e o empenho dos(as) alunos(as) durante o percurso de aprendizado dos esportes de rede/parede, os professores e a professora fizeram intervenções para despertar a reflexão acerca das atitudes realizadas pelas crianças, sobretudo para que respeitassem o ambiente de aula e a coletividade que compõem este espaço de convivência (professores, professora, colegas).

A percepção foi a de que eles analisaram suas ações, as paralisações em função de condutas inadequadas diminuíram no decorrer da UD. A atuação docente foi muito importante no aspecto disciplinar, apenas a aplicação das propostas de ensino não daria conta de promover essa análise crítica que foi exercitada, que parece ter repercutido no desenvolvimento dos jogos realizados.

3.4 INSTRUÇÃO

Nesta seção, as intervenções que tiveram o propósito de instruir os(as) alunos(as) para contribuir ao aprendizado dos conteúdos da UD serão contextualizadas. Esse processo se desenvolve para orientar diretamente os(as) praticantes, tentando fazê-los(as) superar as adversidades enfrentadas no decorrer da prática esportiva.

Nesse sentido, as regras de alguns jogos estruturados precisaram de nova explicação, por não terem sido compreendidas pelas crianças. Uma das responsabilidades dos(as) professores(as) é esclarecer as dúvidas que ocorrerem, para que o objetivo estipulado seja alcançado. Nesse sentido, repetir a fala para reforçar a ideia do jogo pareceu ser uma ação adequada para tentar superar a falta de entendimento.

Dar ênfase em algum aspecto do jogo ou mesmo corrigir as ações dos(as) alunos(as) pode ter importância no desenvolvimento da aula. Houve cenários em que a orientação contribuiu para a atividade acontecer. Na aula do dia 25/06, o jogo modificado por

representação só foi entendido após a intervenção dos professores e da professora. O registro no diário de campo ilustra a situação.

Em seguida, separamos os alunos por duplas para jogar na dinâmica rebote e sai [organização de jogo em que alunos(as) jogam juntos(as) adotando um revezamento, aluno(a) A dentro da quadra e aluno(a) B fora, após cada rebatida na bola eles(as) trocam de lugar], o que causou certa confusão. Eles estavam mantendo um posicionamento com os dois na quadra, o jogador que rebatia não saía para o companheiro jogar. Após algum tempo e feitas as correções necessárias, os jogos começaram a ter sequência (Professor Bruno, diário de campo 25/06).

Os(as) alunos(as) não estavam jogando de acordo com a regra estipulada, o que impedia o desenvolvimento do conteúdo planejado para a aula. Após a ação dos professores e da professora reforçando a dinâmica, o jogo passou a ter continuidade, favorecendo o aprendizado dos elementos tático-técnicos que foram estabelecidos.

Em outro cenário, foi proposta a adaptação de material para oportunizar o aprendizado da ação de chegar na bola no tempo certo em um jogo onde era permitido o quique e com a rede em altura média. As regras foram simplificadas, porém, algumas especificações estavam sendo descumpridas. Após receberem instruções, os(as) alunos(as) conseguiram dar sequência na disputa. O diário de campo do professor Bruno apresenta a situação:

Na atividade de pegar a bola com a cesta partindo da linha de fundo tivemos que passar por todas as duplas corrigindo, os alunos não estavam retornando à posição inicial para ir até a bola e quem estava jogando com as mãos não jogava no espaço que havia sido delimitado. Após as correções, o jogo funcionou muito bem (Professor Bruno, diário de campo 28/05).

A intervenção realizada foi necessária para que o jogo acontecesse de modo que trabalhasse o seu objetivo. Houve, também, um reforço na informação fornecida anteriormente, visto que os(as) praticantes estavam jogando fora das normas.

Dentro das metodologias que priorizam o ensino por meio do jogo, pode ser necessário passar orientações para que o(a) aluno(a) consiga desenvolver habilidades em situação de oposição. Nesse sentido, os professores e a professora procuraram instruir os(as) alunos(as) para o desenvolvimento de habilidades que favorecessem sua participação no jogo. Em alguns momentos, foi preciso fazer ajustes de movimentos e posicionamento para conscientizar as crianças sobre a ação mais adequada para cada situação.

A instrução por indagação também fez parte das intervenções, sobretudo para incentivar a reflexão dos(as) alunos(as) acerca do conteúdo tático das aulas. O trabalho por meio de perguntas compõe o momento de consciência tática, uma das seis fases do TGfU. Os questionamentos foram utilizados ao longo da implementação para tentar buscar estimular a compreensão do jogo. O registro no diário de campo do professor Bruno evidencia uma situação em que a aluna percebe onde deveria jogar para aumentar a chance de marcar o ponto.

Parei o jogo e perguntei pra ela: Será que tu estás jogando no melhor espaço para fazer o ponto? Ela começou a pensar e então me posicionei em um dos lados da quadra para demonstrar, questionando: E agora? Em que lugar tu deve jogar a bola para marcar o ponto? Ela olhou e apontou o lado oposto de onde eu estava (diário de campo 30/05).

Essas ações foram sendo aprimoradas pelos professores e pela professora, que potencializaram a capacidade de problematizar os jogos aplicados nas aulas com o passar do tempo, instigando as crianças a construírem as falas até chegar na resposta que correspondia a tomada de decisão mais adequada para o problema. Houve um investimento significativo nesse tipo de instrução ao longo da UD, era o único que já estava previsto de acontecer em todas as aulas. Foi prioridade o desenvolvimento da compreensão do jogo a partir da análise das situações experienciadas na prática.

Uma outra forma comum de instrução praticada pelos professores(as) no ensino dos esportes é a demonstração (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Seguidamente ocorrem exemplos desse tipo de intervenção em aulas de Educação Física e/ou iniciação esportiva. Durante a UD de esportes de rede/parede esse recurso foi utilizado, principalmente com os(as) alunos(as) que apresentavam maior dificuldade. O professor Carlos fez considerações a respeito da questão em uma das reuniões: *“É, principalmente com esse pessoal que tem um pouco mais de dificuldade motora, percebi que a nossa participação com eles é muito importante, pra ficar reforçando informação, auxiliar no entendimento do movimento, ficar demonstrando para eles”* (Professor Carlos, reunião 25/06). A demonstração muitas vezes é um complemento da explicação, podemos defini-la como um segundo nível de comunicação dos(as) professores(as). O estímulo visual aumenta a chance de entendimento da atividade planejada, parece ser uma boa alternativa de intervenção.

Essa seção promoveu a reflexão sobre as instruções realizadas para garantir que os objetivos dos jogos organizados para as aulas fossem atingidos. Analisando as ações, fica nítido que o olhar atento dos professores e da professora foi o que motivou as intervenções realizadas. A preocupação com o desenvolvimento dos(as) alunos(as) incentivou a procura incansável por estratégias que oportunizassem o aprendizado dos conteúdos. As metodologias de ensino possuem grande valor, porém foi inegável a relevância da atuação docente durante a implementação.

4. DISCUSSÃO

O objetivo do trabalho foi identificar e analisar as intervenções realizadas pelos professores e a professora durante a UD de esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”. Ficou evidente a importância das ações para que os conteúdos planejados fossem trabalhados em aula. Isso demonstra que a teoria deve ser modificada pela prática (CAPARROZ; BRACHT, 2007), não há como definir um procedimento de ensino único para todos os contextos de trabalho. O que essa dissertação de mestrado constatou é que não foi (ou é) possível “aplicar” metodologias como manuais que devem ser seguidos na íntegra, na expectativa de que a implementação seja um sucesso.

No presente estudo, foi notório que apenas a utilização dos princípios pedagógicos do TGfU demonstrou ser insuficiente para desenvolver os objetivos estabelecidos para os jogos, em muitas ocasiões a atuação docente foi necessária. Os professores e a professora foram autores e autora da prática, repensaram estratégias, reconstruíram a teoria proposta pelo método sempre que precisaram resolver as dificuldades (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Para tanto, mantiveram o olhar atento ao longo de todas as aulas, refletindo criticamente sobre a organização elaborada, atuando sempre que julgaram necessário.

Quando a decisão de implementar o TGfU foi tomada, a equipe de trabalho não pensou que as atitudes dos(as) alunos(as) poderiam interferir diretamente no andamento dos jogos. As intervenções realizadas, para tentar melhorar o aspecto disciplinar, se fizeram fundamentais para evitar que as condutas inadequadas prejudicassem o aprendizado dos conteúdos. Os acontecimentos observados em aula despertaram a preocupação com a situação.

Em outra pesquisa, ações semelhantes fizeram parte de uma experiência de ensino de determinadas modalidades de raquete nas aulas de Educação Física em turmas da Educação Infantil. O planejamento elaborado pelos autores(as) previa a implementação da abordagem crítico-superadora nas atividades organizadas. Apenas o entendimento conceitual da proposta escolhida não foi suficiente para promover o aprendizado dos esportes trabalhados. Alguns problemas de atitudes dos(as) alunos(as) precisaram ser resolvidos para evitar a dispersão nos momentos de explicação. A solução encontrada foi criar um “momento livre”, de familiarização com o material da aula (CARDOSO et. al, 2020). Ao perceberem a dificuldade para o desenvolvimento das atividades, os(as) docentes criaram uma estratégia para tentar resolver a questão.

As instruções disponibilizadas para os(as) alunos(as) ao longo da UD de esportes de rede/parede se apresentaram como alternativa para o desenvolvimento dos conteúdos. Em

estudo similar, Dumke *et. al* (2021) analisaram os tipos de intervenções de quatro professores no ensino dos esportes de invasão em aulas de Educação Física escolar. Os autores perceberam que a instrução predominava na comunicação dos docentes com as turmas, sobretudo por meio de explicações e orientações. A indagação aconteceu pouco de acordo com os achados da pesquisa, o que pode ter limitado o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões dos(as) praticantes. A inquietação com a falta de estímulo à reflexão se justifica, uma vez que o questionamento é uma estratégia para que os(as) alunos(as) consigam solucionar os problemas do jogo.

É possível observar que o questionamento também não é explorado no ambiente não-formal de prática. Em escolinhas de futebol e futsal, os professores que participaram de uma pesquisa também priorizavam a instrução como principal intervenção em suas aulas. Mesmo nos momentos em que utilizaram tarefas com interação, os docentes não fizeram perguntas relacionadas ao conteúdo que era objetivo de ensino da aula (ROSA; BORGES; FRAGA, 2020). A ausência de ações voltadas para a compreensão do jogo aumenta a chance de os(as) alunos(as) acabarem repetindo erros nas tomadas de decisão.

No presente estudo, o TGfU foi a metodologia escolhida para pautar a prática pedagógica. Uma das suas seis fases é a consciência tática, com o estímulo a reflexão por meio de perguntas que estejam relacionadas ao jogo trabalhado na aula (BUNKER; THORPE, 1986). Essa ação se desenvolve para que os(as) alunos(as) consigam compreender de forma mais ampla os elementos táticos do esporte que estão aprendendo. Como foi evidenciado, a estratégia foi uma das mais utilizadas ao longo do projeto, em especial para tentar facilitar o entendimento de alguns aspectos do jogo. Os professores e a professora foram se apropriando dessa particularidade da proposta de ensino no decorrer da UD, aprimorando a capacidade de instigar os(as) praticantes a fazer a análise das situações.

A falta de instruções por indagação pode deixar lacunas importantes no aprendizado dos(as) alunos(as), sobretudo na dimensão tática, que influencia no nível de atuação durante o jogo (ROSA; BORGES; FRAGA, 2020). Promover momentos de reflexão aumenta a chance de melhora nas tomadas de decisão. É indispensável que o(a) professor(a) facilite esse processo, fazendo perguntas que contemplem as ações do jogo (CLEMENTE, 2014). Também é importante enfatizar que essa intervenção pode ser ajustada para que aconteça de diferentes formas, pois nem sempre o modelo apresentado pela literatura será o mais adequado.

Os(as) professores(as) constroem convicções acerca do processo de ensino dos esportes ao longo das diferentes etapas de sua formação, o que interfere diretamente no modo como realizam suas intervenções. De Souza *et al.* (2017) desenvolveram uma pesquisa para analisar

as crenças de graduandos e graduanda do primeiro ano do curso de Educação Física sobre o ensino dos esportes. Para tanto, solicitaram aos participantes e a participante o planejamento de aulas de alguma modalidade coletiva, que seriam ministradas para os(as) colegas de curso. Os resultados evidenciaram ações pedagógicas voltadas à gestão da aula, com intenção de organizar o trabalho, disciplinar a turma e para aumentar a motivação dos(as) praticantes. Os estudantes e a estudante ficaram seguros de que a atuação docente é importante a partir da sua experiência pessoal, enquanto alunos e aluna que aprendiam esportes. Eles e ela formularam essa convicção por meio da observação da prática pedagógica dos(as) professores(as) que lhe ensinaram esportes, que agiam para possibilitar o entendimento dos conteúdos propostos, fornecendo instruções motivacionais e de orientação (DE SOUZA *et al.*, 2017).

No caso dos professores e da professora que ministraram as aulas do projeto “Escola de Esportes I”, essa crença parece ter sido construída ao longo do processo de pesquisa-ação desenvolvido no trabalho. A partir das análises realizadas nas reuniões semanais, eles e ela foram percebendo a importância de atender as necessidades de aprendizado dos(as) alunos(as), adaptando a estrutura dos jogos, criando estratégias que pudessem solucionar os problemas encontrados naquele contexto.

Parece que as intervenções pedagógicas foram essenciais no processo de ensino dos esportes de rede/parede do projeto “Escola de Esportes I”. Os(as) professores(as) estabeleceram expectativas de aprendizagem para os(as) alunos(as) quando sistematizaram as ações, para que fosse possível alcançá-las. Nesse sentido, não foi possível basear a prática pedagógica na metodologia escolhida para a implementação, conforme apontado por Caparroz e Bracht (2007), visto que houve necessidade de readequar os conceitos da proposta de ensino, de acordo com o que foi observado nas aulas. Dessa forma, o olhar atento para os(as) praticantes foi parte fundamental nessa reconstrução, para que as alterações fossem feitas no sentido de buscar o aprendizado dos conteúdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as informações produzidas nesta pesquisa, ficou evidente a atuação docente no processo de ensino e aprendizagem dos esportes de rede/parede, independente da metodologia escolhida para a implementação. Os(as) professores(as) foram responsáveis pela construção da própria prática pedagógica (SARRUGE; GINCIENE; IMPOLCETTO, 2020), manipulando os muitos elementos que constituíam o seu contexto de trabalho, que é único para todos(as).

Por mais conceituadas que sejam as propostas, não há garantia de que os(as) alunos(as) irão compreender suas ideias, a intervenção é uma forma de adequar a teoria ao contexto de trabalho. A experiência retratada no presente estudo identificou que as ações pedagógicas surgiram pela preocupação com o desenvolvimento da prática. Os jogos foram reconstruídos constantemente, para tentar atingir os objetivos definidos.

No decorrer da UD, houve a necessidade de reorganizar atividades, mesmo que elas já fossem adaptadas conforme as orientações do método que pautava a atuação. Um dos motivos que levaram essa reorganização foi a pluralidade de experiências anteriores dos(as) praticantes. Cada aluno(a) do projeto tinha uma experiência diferente com os jogos de rede/parede. Assim, tiveram crianças com mais facilidade nas ações de jogo e outras com menos. Isso demandou diferentes modificações nos jogos e nas intervenções.

O processo de ensino e aprendizagem dos esportes é complexo, as propostas de ensino aplicadas despertam reações variadas nas pessoas envolvidas na prática. Os professores e a professora fizeram intervenções com o objetivo de melhorar a convivência dos(as) alunos(as) e para estimular reflexões sobre os valores mais adequados para o contexto de aula. As problematizações tentaram evitar que questões de ordem disciplinar interferissem no andamento das aulas.

As instruções para explicar, demonstrar, orientar ou indagar tiveram a intenção de atender os objetivos estipulados para cada um dos jogos. Dentro da perspectiva de ensino contemporânea, de possibilitar o aprendizado da tática e da técnica esportiva de forma contextualizada, investiu-se no incentivo a reflexão. Os professores e a professora foram modificando a maneira de questionar os(as) alunos(as) no decorrer da UD, de modo que pudessem estimular todos(as) a pensarem no jogo para encontrar respostas que fossem adequadas nas diferentes situações.

Todas essas considerações valorizam a participação do(a) professor(a), que cumpre papel fundamental no percurso de aprendizado esportivo dos(as) alunos(as). Sem ele(a), talvez não seja possível explorar o potencial das propostas de ensino que vem surgindo, pelo que foi observado no presente estudo e nas referências citadas. A articulação entre teoria e prática é o que pode fortalecer o trabalho, com o(a) professor refletindo sobre suas ações a partir dos conceitos da metodologia escolhida.

REFERÊNCIAS

- BRAUN, V., CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v.18, p. 1-25, ago. 2020.
- BUNKER, D., THORPE, R. The curriculum model. In. Rethinking games teaching, p. 7-10, 1986.
- CARDOSO, G.G.B., SOBRAL, G.R., SANTOS, L.B.R.S., LINHARES, R. Esportes de raquete: uma possibilidade de intervenção para as aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Revista Praxia**, Goiânia, v.2, e2020011, 2020.
- CAPARROZ, F.E., BRACHT, V. O TEMPO E O LUGAR DE UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007
- CLEMENTE, F. M. Uma Visão Integrada do Modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 587-601, abr./jun. 2014.
- DE SOUZA, J.R., BRASIL, V.Z., KUHN, F., DE BARROS, T.E.D.S., RAMOS, V. AS CRENÇAS DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 133-146, jan./mar. de 2017.
- DUMKE, A.O., GINCIENE, G., BORGES, R.M. O ensino dos esportes de invasão na Educação Física escolar: relação entre as tarefas e as intervenções dos professores com o papel dos alunos. **Educación Física y Ciencia**, vol. 23, núm. 1, e165, 2021
- FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set./dez. 2016.
- GONZÁLEZ, F.J., BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.
- GONZÁLEZ, F.J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. 36 **Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, año 10, n. 71, abril de 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.
- ROSA, J.C.D., BORGES, R. M., FRAGA, A.B. O ensino dos esportes em espaços não escolares: uma análise das tarefas e intervenções propostas por treinadores. **Revista Com Censo**, v.7, n.2, maio 2020.
- SARRUGE, C.L., GINCIENE, G., IMPOLCETTO, F.M. O ENSINO DA LÓGICA DO JOGO DE VOLEIBOL: UMA PROPOSTA A PARTIR DO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING E DO USO DE TECNOLOGIAS. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26006, 2020.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo principal analisar o processo de planejamento e implementação de uma Unidade Didática de esportes de rede/parede pautada nas abordagens baseadas no jogo. Após o processo de análise temática reflexiva das informações produzidas durante a pesquisa-ação desenvolvida no projeto “Escola de Esportes I”, dois artigos foram escritos, envolvendo questões vinculadas a prática pedagógica de professores(as) no processo de ensino e aprendizagem dos esportes.

O estudo permite que se façam algumas considerações pertinentes acerca da temática. Foi evidenciada a complexidade presente na atuação de docentes que estão comprometidos(as) com a evolução dos modos de ensinar esportes. Essa tarefa envolve múltiplos fatores, indo muito além do ato pedagógico observado nas aulas. Planejar as ações, estabelecer objetivos de aprendizagem que estejam ao alcance dos(as) alunos(as) e que serão desenvolvidos por meio de atividades com intenções bem definidas são elementos que irão compor o trabalho de professores(as).

Para dar conta desse desafio, os(as) docentes podem utilizar recursos para potencializar a sua atuação. Sistematizar o ensino por meio do jogo parece uma boa alternativa, que ainda precisa ser mais explorada no processo de construção de conhecimento dos esportes de rede/parede. O jogo oportuniza situações de interação com o(a) oponente, o que está de acordo com a lógica interna desse conjunto de modalidades. Além disso, contempla a imprevisibilidade e estimula a tomada de decisão dentro do contexto real da prática.

O desenvolvimento do ensino por meio do jogo pode ser viabilizado por meio das metodologias que priorizam a sua compreensão. O TGfU orienta que a prática seja organizada considerando a faixa-etária e o nível de aprendizado dos(as) alunos(as), visando melhorar o seu desempenho habilidoso. Nesse sentido, a fase de consciência tática parece ser bastante relevante, a reflexão a partir de perguntas procura aprimorar as ações durante o jogo, no intuito de alcançar essa evolução no aprendizado.

O *Sport Education* apresenta uma estrutura que possibilita muitas oportunidades para que o jogo aconteça, com o desenvolvimento de um campeonato da modalidade. Nesse caso, também poderá trazer mais significado para os(as) praticantes, pela similaridade com eventos esportivos transmitidos pela mídia. A teoria presente nas duas metodologias aponta um caminho interessante para a elaboração do processo de ensino.

No entanto, os resultados deste trabalho de Mestrado evidenciaram aspectos relevantes a partir da análise da implementação dessas propostas. Como foi possível acompanhar, a

atuação dos professores e da professora, que mantiveram a atenção constante, tentando solucionar as dificuldades que se apresentaram no decorrer da Unidade Didática foi fundamental para o melhor aproveitamento das metodologias. A articulação entre teoria e prática teve muita importância, com a primeira sendo referência para as ações pedagógicas necessárias para dar conta da segunda.

É preciso enfatizar que o olhar atento dos professores e da professora incentivou a elaboração das estratégias que complementaram a utilização do TGfU e do *Sport Education*, eles e ela não aguardaram que os métodos resolvessem as questões de sua prática, agiram para que as crianças pudessem aprender os esportes de rede/parede, fazendo as adaptações que julgaram necessárias. Talvez essa seja a contribuição mais relevante que a presente dissertação possa trazer.

Todo o processo de análise desenvolvido ao longo deste trabalho acadêmico evidencia que é possível a sistematização do ensino dos esportes de rede/parede por meio do jogo. Entretanto, para melhor aproveitamento da experiência, parece fundamental a presença do(a) professor(a) organizando as ações. Por meio de uma prática pedagógica intencional e reflexiva, que considera o potencial das metodologias ao mesmo tempo que elabora suas próprias ações, a implementação levará em consideração as características dos(as) alunos(as), centrando o processo de ensino em suas necessidades, proporcionando a formação esportiva integral.

Contribuições práticas

A análise de todo o processo de construção e implementação da Unidade Didática poderá ser uma referência para estimular a reflexão sobre o ensino dos esportes de rede/parede, com potencial de inspirar novos trabalhos em que o objeto de estudo seja esse conjunto de modalidades. Deixar evidenciado que a atuação docente é fundamental para a exploração mais significativa das metodologias que priorizam o jogo é uma valiosa colaboração para o trabalho de professores(as). A explicação de todo o planejamento e a apresentação do referencial presente na literatura poderá encorajar o desenvolvimento de mais pesquisas com docentes que venham aplicar as abordagens baseadas no jogo. Por fim, a possibilidade de fomentar a renovação do processo de ensino dos esportes de rede/parede, no intuito de tornar a experiência mais atrativa, para ampliar o número de praticantes.

REFERÊNCIAS

- ABURACHID, L.M.C., RIBAS, S., ARAÚJO, N.D., GRECO, P.J. BADMINTON: POSSIBILIDADES DE ENSINO APLICADAS AO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Journal of Physical Education**, v.30, n.1, p. 1-12, 2019.
- ALFIERI, L., BROOKS, P.J., ALDRICH, N.J., TENENBAUM, H.R. Does Discovery-Based Instruction Enhance Learning? **Journal of Educational Psychology**, v.103, n.1, p. 1-18, fev. 2011.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Dinalivro, Lisboa, 1994.
- BELLI, T., GINCIENE, G., DE CASTRO, L.B., SOATI, K.C., MISUTA, M.S., GALATTI, L.R. PEDAGOGIA DO ESPORTE E TÊNIS DE MESA: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO-TREINO DO EFEITO NA INICIAÇÃO ES-PORTIVA TARDIA. **Revista Pensar a Prática**, v.20, n.2, p. 420-429, abr./jun. 2017.
- BETTEGA, O.B., PASQUARELLI, B., MACHADO, J.C., AQUINO, R. PEDAGOGIA DO ESPORTE: BASES EPISTEMOLÓGICAS E ARTICULAÇÕES PARA O ENSINO ESPORTIVO. **Revista Inclusiones**, v.8, número especial, p. 185-213, jul./set. 2021.
- BOLONHINI, S.K., PAES, R.R. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO ESPORTIVA. **Revista Pensar a Prática**, v.12, n.2, p. 1-9, mai./ago. 2009.
- BORGES, R. M., GAYA, A.C.A., GONZÁLEZ, F.J., GALATTI, L.R. POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO NO ENSINO DOS ESPORTES: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Revista Motrivivência**, v.29, n.50, p. 104-122, maio/2017.
- BRAUN, V., CLARKE, V. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v.18, p. 1-25, ago. 2020.
- BRAUN, V., CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, p. 77-101, jul. 2006.
- BUNKER, D., THORPE, R. The curriculum model. In. Rethinking games teaching, p. 7-10, 1986.
- BUTLER, J. TGfU – Would you know it if you saw it? Benchmarks from the tacit knowledge of the founders. **European Physical Education Review**, v.20, n.4, p. 465–488, 2014.
- CASEY, A., DYSON, B. The implementation of models-based practice in physical education through action research. **European Physical Education Review**, v.15, n.2, p.175-199, 2009.
- CLEMENTE, F.M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.2, p.315-335, abr./jun. 2012.

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: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v.10, n.2, p. 214-234, maio/ago. 2012.

CRESPO, M., REID, M.M. Metodología de la enseñanza del tenis para principiantes. **Revista Stadium**, n. 192, p. 28-54, 2005.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.

FRANCO, M.A.R.S. Prática pedagógica e docência: Um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n.247, p.534-551, set./dez. 2016.

GALATTI, L.R., REVERDITO, R. S., SCAGLIA, A.J., PAES, R.R., SEOANE, A.M. Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, v.25, n.1, p.153-162, 2014.

GALATTI, L.R., BETTEGA, O.B., PAES, R.R., REVERDITO, R.S., SEOANE, A.M., SCAGLIA, A.J. O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS: AVANÇOS METODOLÓGICOS DOS ASPECTOS ESTRATÉGICO-TÁTICO-TÉCNICOS. **Revista Pensar a Prática**, v.20, n.3, p. 639-654, jul./set. 2017.

GALATTI, L.R., PAES, R.R., COLLET, C., SEOANE, A.M. Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Revista Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v.22, n.3, p. 115/127, set./dez. 2018.

GINCIENE, G., GALATTI, L.R., GONZÁLEZ, F.J., DARIDO, S.C. Ensino do tênis e a prática pedagógica dos professores. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.22, p.1-12, 2019.

GINCIENE, G., IMPOLCETTO, F.M., DARIDO, S.C. Possibilidades pedagógicas para o ensino do tênis nas escolas. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v.15, n.4, p. 505-521, out./dez. 2017.

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

GONZÁLEZ, F.J., BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZÁLEZ, F.J. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, año 10, n. 71, abril de 2004. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm>.

GRAÇA, A., MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

GUBACS-COLLINS, K. Implementing a tactical approach through action research. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v.12, n.2, p. 105-126, 2007.

HARVEY, S., CUSHION, C., SAMMON, P. Dilemmas faced by pre-service teachers when learning about and implementing a game-centred approach. **European Physical Education Review**, v.21, n.2, p. 238-256, 2015.

HARVEY, S., JARRETT, K. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 3, p. 278-300, 2014.

HARVEY, S., PILL, S., ALMOND, L. Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v.23, p. 166-180, ago. 2017.

HASTIE, P., SINELNIKOV, O., GUARINO, A.J. The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. **European Journal of Sport Science**, v.9. n.3, p.133-140, abr. 2009.

HOOPER, T. Four RS for Tactical Awareness: Applying Game Performance Assessment in Net/Wall Games. **Teaching Elementary Physical Education**, v.14. n.2, p.16-21, mar. 2003.

LEONARDO, L., SCAGLIA, A. J., REVERDITO, R. S. O ensino dos esportes coletivos: metodologia pautada na família dos jogos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p. 236-246, abr./jun. 2009.

LIBÂNEO, J.C. **DIDÁTICA**. São Paulo, Editora Cortez, 2013, 2ª ed.

KEMMIS, S. Action research as a practice-based practice. **Educational Action Research**, v. 17, n. 3, p. 463–474 , 2009.

MEMMERT, D., ALMOND, L., BUNKER, D., BUTLER, J., FASOLD, F., GRIFFIN, L., HILLMAN, W., HUTTERMANN, S., KLEIN-SOETEBIER, T., KONIG, S., NOPP, S., RATSCHLAG, M., SCHUL, K., SCHWAB, S., THORPE, R., FURLEY, P. Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 00, p. 1-13, 2015.

MENDÉZ GIMENEZ, A. Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro. **Educación Física y Deportes Revista Digital**, Buenos Aires, año 5, n. 18, fevereiro de 2000. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd18a/juegosm.htm>.

MILLEY, D. Serve rally and score: the ITF tennis play and stay campaign and tennis 10s. **ITF Coaches Review**, v. 51, p. 3-5, 2010.

PAES, Roberto Rodrigues. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. Canoas: Editora ULBRA, 2002.

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

ROSSI, B.S. **SISTEMATIZAÇÃO DE TREINOS VOLTADOS PARA O TÊNIS DE CAMPO DENTRO DA ABORDAGEM DA PEDAGOGIA DO ESPORTE**. 2017. 47 f. Trabalho de conclusão de curso – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

SIEDENTOP, Daryl et al. Sport education: A retrospective. **Journal of teaching in physical education**, v. 21, n. 4, p. 409-418, 2002.

SIEDENTOP, Daryl. Sport Education: **Quality PE Through Positive Sport Experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

THORPE, R., BUNKER, D. Landmarks on our way to “teaching for understanding”. In. **Rethinking games teaching**, p. 5-6, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WALLHEAD, T., SULLIVAN, M. Sport Education: physical education for the new millennium? **Physical education and Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p. 181-210, June 2005.

ZETOU, E., KORONAS, V., ATHANAILIDIS, I., KOUSSIS, P. Learning tennis skill through game Play and Stay in elementary pupils. **Journal of Human Sport & Exercise**, v.7, n.2, p.560-572, 2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “A prática pedagógica do professor/treinador esportivo: implementação e avaliação das abordagens atuais no ensino dos esportes II”, sob a responsabilidade de Guy Ginciene, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de conhecer a prática pedagógica de professores /treinadores esportivos e implementar e avaliar novas abordagens de ensino dos esportes, visando o desdobramento em publicações, em Revistas e Congressos científicos relacionados com a área da Educação Física, dos conhecimentos construídos durante a pesquisa. Assim, ao aceitar esse convite, seu filho(a) poderá desenvolver os aspectos táticos-técnicos e vocês ainda estarão contribuindo para a produção de conhecimentos, pois, por meio da sua participação, poderemos implementar e refletir sobre novas abordagens para o ensino dos esportes, e sugerir novas propostas e estratégias com potencial para auxiliar outros professores/treinadores em suas práticas.

Os procedimentos que pretendemos realizar são: gravações (vídeo), observações e registros em diários das aulas que seu filho(a) participar. As aulas contaram basicamente com jogos e situações de jogo que acontecerão 2 vezes na semana (com 2 hora de duração cada treino). Essas aulas (que fazem parte da pesquisa) ocorrerão durante o projeto de extensão Escola de Esportes. Essa participação não oferecerá nenhum risco à saúde, e haverá cuidado para que ela(a) não seja submetido(a) a situações constrangedoras. Ainda assim, ela(a) poderá desistir de participar a qualquer momento, solicitar que alguma situação não seja registrada em diário ou no vídeo, ou solicitar que o pesquisador se retire do ambiente, sem prejuízo algum. No entanto, caso consinta com essa participação, ficará assegurada a preservação da identidade dele(a). Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

Após a leitura deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo. A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre participação do seu filho nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Dr. Guy Ginciene

Fone: (51) 3308 5858

E-mail: guy.ginciene@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Dr. Guy Ginciene

Professor Adjunto da ESEFID/UFRGS

Responsável

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “sob a responsabilidade de Guy Ginciene, professor adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Dessa forma, pedimos que você leia (ou escute a leitura) (d)este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura ou oralmente, a participação neste estudo. Se você aceitar, receberá uma via deste Termo para que possa questionar sobre eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

Este estudo tem o objetivo de conhecer a prática pedagógica dos seus professores e avaliar as formas que estão utilizando para lhe ensinar esportes. Você irá participar das aulas do projeto de extensão Escola de Esportes normalmente. Os pesquisadores vão observar essas aulas e anotar algumas informações sobre o processo de ensino em um diário. Em algumas aulas haverá uma filmagem de algumas situações de jogo para avaliarmos o quanto a forma utilizada para ensinar à você e seus colegas está sendo positiva.

Sua adesão como participante deste estudo não oferecerá nenhum risco à sua saúde, e, haverá cuidado para que não seja submetido(a) a situações constrangedoras. Ainda assim, você poderá desistir de participar a qualquer momento, solicitar que alguma situação não seja registrada em diário ou em vídeo, ou solicitar que o pesquisador se retire do ambiente, sem prejuízo algum. No entanto, caso deseje participar, ficará assegurada a preservação da sua identidade. Ressaltamos, ainda, que você não terá despesas ou remuneração para a participação nesta pesquisa.

Após a leitura (ou escuta) deste Termo, se você estiver suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, e estiver à vontade para isso, lhe convidamos a assiná-lo e/ou expressar verbalmente seu aceite.

A qualquer momento, se você considerar que necessita de novos esclarecimentos ou informações adicionais sobre sua participação nesta pesquisa, sinta-se à vontade para perguntar ao pesquisador pessoalmente ou por meio dos contatos a seguir.

Contatos para esclarecimentos de dúvidas:

Instituição: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS)

Endereço: Rua Felizardo, n. 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 5834

E-mail: esef@esef.ufrgs.br

Professor Dr. Guy Ginciene

Fone: (51) 3308 5858

E-mail: guy.ginciene@ufrgs.br

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS - Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Endereço: Av. Paulo Gama, n. 110, Sala 321, Prédio Anexo 01 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS

Fone: (51) 3308 3738

E-mail: etica@propesq.ufrgs.br

Dr. Guy Ginciene

Professor Adjunto da ESEFID/UFRGS

Participante