

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

CAMILA AMATO

**O ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO PAUTADO NAS ABORDAGENS DE
ENSINO BASEADAS NO JOGO: uma pesquisa-ação**

Porto Alegre

2022

CAMILA AMATO

**O ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO PAUTADO NAS ABORDAGENS DE
ENSINO BASEADAS NO JOGO: uma pesquisa-ação**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito para obtenção de título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Guy Ginciene

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Amato, Camila
O ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO PAUTADO NAS
ABORDAGENS DE ENSINO BASEADAS NO JOGO: uma
pesquisa-ação / Camila Amato. -- 2022.
124 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. Esportes de invasão. 2. Iniciação Esportiva. 3.
Ensino por meio de jogos. I. Ginciene, Guy, orient.
II. Título.

CAMILA AMATO

**O ENSINO DOS ESPORTES DE INVASÃO PAUTADO NAS ABORDAGENS DE
ENSINO BASEADAS NO JOGO: uma pesquisa-ação**

Conceito final:

Aprovado em ____ de _____ de _____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides José Scaglia - Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Thiago José Leonardi - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Lisandra Oliveira e Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

*Dedico este trabalho a Carmen, Vicente,
Rafael, André e Martín. Amo muito vocês.*

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos pela conclusão dessa dissertação vão...

...ao meu orientador Guy. Não poderia iniciar os agradecimentos de outra forma. Obrigada pelo incentivo, pela parceria, pelos ensinamentos, pela forma humana que me tratou durante toda a gravidez e após o nascimento do meu filho. O mundo precisa de mais pessoas assim

...aos meus colegas do grupo “esse limão é laranja” que trilharam comigo esse caminho. Eles ainda nem estão no mestrado, mas foram muito importantes para que esse trabalho fosse concluído - Georgea, Mari, Ivan, Du: Muito obrigada!

...ao André de uma forma especial, por me apoiar todos os dias, por acreditar em mim, por “segurar as pontas” junto comigo para que esse trabalho pudesse ser concluído.

...ao meu filho, Martín, por dormir bastante durante o seu primeiro ano de vida, para que eu pudesse concluir esse trabalho. Pela sua doçura, sua alegria que me contagia diariamente, me fazendo querer sempre ser uma mãe e uma pessoa melhor.

...aos meus pais, Carmen e Vicente, e ao meu irmão Rafael por ficarem tantas e tantas vezes com o Martín pra que eu pudesse terminar o trabalho. Por todo amor e carinho que me dão a cada dia.

...ao professor e colega do LEME, Thiago. Obrigada pelos ensinamentos e pela amizade. Muito do que tem nesse trabalho eu aprendi com você.

...a todos que passaram pela Escola de Esportes, seja como colega ou como aluno(a). Esse trabalho é fruto desse projeto lindo, da dedicação e do entusiasmo de cada um de vocês.

...aos colegas que me ajudaram e me incentivaram, mesmo que nem saibam disso. Vocês dividiram comigo muitos momentos presenciais e também muitas horas durante a pandemia assistindo aulas online e trocando mensagens por Whatsapp, tornando esse caminho um pouco mais leve e alegre: Artur, Hannah, Gui, Gabi, Tati, Renê, Du, Marquinhos, Carlet - Muito obrigada!

Enfim.... eu agradeço de coração a cada um que cruzou o meu caminho em algum momento dessa caminhada, mesmo que o seu nome não esteja aqui. Que me incentivou de alguma forma, que me apoiou e que, de alguma maneira, contribuiu para que esse trabalho pudesse ser realizado.

Agradeço também à CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001- n. Processo:88887.482643/2020-00.”

“Se estava com medo? Mais que a espuma das ondas, estava branco, completamente branco de medo. Mas, ao me encontrar afinal só, só e independente, senti uma súbita calma. Era preciso começar a trabalhar rápido, deixar a África para trás, e era exatamente o que estava fazendo. Era preciso vencer o medo; e o grande medo, meu maior medo na viagem, eu venci ali, naquele mesmo instante, em meio à desordem dos elementos e a bagunça daquela situação. Era o medo de nunca partir. Sem dúvida, este foi o maior risco que corri: não partir”

(Amyr Klink - Cem dias entre céu e mar)

RESUMO

O esporte é um fenômeno de imensa importância desde a antiguidade, em todas as sociedades até os dias atuais. Por esse motivo, o seu ensino tem sido estudado e aprimorado constantemente. Embora a aprendizagem centrada na técnica tenha ocupado o cenário por muitos anos, as abordagens baseadas no jogo, priorizam o pensamento tático e a lógica interna dos esportes. Neste cenário, o objetivo da presente dissertação é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma unidade didática de ensino focada nos esportes de invasão, ministrada a partir de abordagens de ensino baseadas no jogo. Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora, junto aos coordenadores (docentes da Universidade) e colaboradores(as) (alunos(as) de graduação e mestrado) planejaram, organizaram, implementaram e avaliaram uma unidade de ensino de esportes de invasão no projeto de extensão "Escola de Esportes", por meio de uma pesquisa-ação. A pesquisa teve dois momentos, que aconteceram de forma cíclica: (a) reuniões para planejamento, organização e reflexão das aulas; (b) aulas de esportes de invasão para crianças entre 6 e 11 anos. Para investigar o processo de ensino-aprendizagem foram utilizados: relatos em diário de campo da pesquisadora principal (professora do projeto) e dos demais integrantes do projeto; gravações e transcrições das reuniões semanais; e análise qualitativa dos vídeos das aulas e dos materiais avaliativos produzidos pelo projeto. Essa dissertação foi organizada no formato de artigos e composta por 2 estudos. O primeiro artigo teve como objetivo analisar os acontecimentos que emergiram da utilização do modelo *Sport Education* em uma unidade didática de ensino dos esportes de invasão, dando ênfase nos variados papéis assumidos pelos(as) alunos(as). Os dados coletados a partir de reuniões e diários de campos passaram por uma análise temática. Os resultados mostraram que o código de conduta e o papel de treinador(a) foram importantes para direcionar a atenção dos(as) alunos(as) para aquilo que se desejava ensinar, como as atitudes e os conhecimentos tático-técnicos. Os resultados mostraram que, apesar do planejamento prévio, os conteúdos, temas de ensino e as ações por parte dos(as) professores(as) precisaram ser constantemente modificados para que os(as) alunos(as) pudessem aprender aquilo que foi proposto como objetivo de ensino, e isso só foi possível devido ao olhar atento dos(as) professores(as).

Palavras-chave: Esportes de Invasão. Pesquisa-Ação. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

Sport is a phenomenon of immense importance since antiquity, in all societies until the present day. Therefore, its teaching has been constantly studied and improved. While technique-centered learning has dominated the scene for many years, game-led approaches have prioritized tactical thinking and the internal logic of sports. In this scenario, the objective of this dissertation is to describe and analyze the teaching and learning process of a didactic teaching unit focused on invasion sports, taught from voluntary teaching approaches in the game. For the development of this study, the researcher, together with the coordinators (university professors) and collaborators (freshmen and masters students) plan, organize, implement and evaluate a teaching unit of invasion sports in the extension project "School of Sports", through action research. The research had two moments, which happened cyclically: (a) meetings for planning, organizing and reflecting on classes; (b) invasion sports classes for children aged 6 to 11 years. To investigate the teaching-learning process, the following were used: reports in the field diary of the main researcher (project teacher) and the other members of the project; suffered and transcripts of weekly meetings; and qualitative analysis of lecture videos and assessment materials produced by the project. This dissertation was organized in the format of articles and composed of 2 studies. The first article aimed to analyze the events that emerged from the use of the Sport Education model in a didactic unit for teaching invasion sports, causing anxiety in the different roles assumed by the students. The data collected in meetings and field diaries were submitted to thematic analysis. The results showed that the code of conduct and the coach's role were important to direct the students' attention to what they wanted to teach, such as attitudes and tactical-technical knowledge. The results pleased that, despite the previous planning, the contents, teaching themes and the teachers' actions needed to be constantly modified so that the students learned what was proposed as a teaching objective, and this was only possible due to the attentive look of the teachers.

Keywords: Invasion Sports. Action Research. Teaching-Learning.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 - Modelo de Desenvolvimento de Participação Desportiva (MDPD).	24
Figura 2 - Princípios Operacionais	29
Figura 3 - Modelo de ensino proposto por González e Fraga	34
Figura 4 - Modelo Pendular de Daolio.....	35
Figura 5 - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão.....	37
Figura 6 - Action Research Cycle.....	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da dissertação	9
Quadro 2 - Etapas da Pesquisa-Ação	45
Quadro 3 - Cronograma de aulas e conteúdos	46
Quadro 4 - Plano de aula do projeto Escola de Esportes.....	49
Quadro 5 - Ilustração dos códigos criados e adicionados como comentários	54
Quadro 6 - Ilustração do agrupamento dos códigos pelos analistas	56
Quadro 7 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 1	56
Quadro 8 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 2	57
Quadro 9 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 3	57
Quadro 10 - Ilustração do resultado do agrupamento dos termos semelhantes	58
Quadro 11 - Ilustração das cores destinadas a cada tema	59
Quadro 12 - Ilustração da pintura dos códigos conforme cor definida para cada tema..	59
Quadro 13 - Ilustração da listagem dos códigos criados e agrupados em um tema .	60
Quadro 14 - Ilustração da listagem dos códigos criados e agrupados em quatro temas	61
Quadro 15 - Ilustração da grelha do teste de confiabilidade	64

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	11
APRESENTAÇÃO	11
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OBJETIVOS	20
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
CAPÍTULO 2	21
2 MARCO TEÓRICO	21
2.1 A PEDAGOGIA DO ESPORTE	21
2.2 A INICIAÇÃO ESPORTIVA	22
2.2.1 A especialização esportiva precoce	25
2.3 OS ESPORTES E SUA ORGANIZAÇÃO.....	26
2.3.1 A lógica externa e interna dos esportes	28
2.4 OS MODELOS DE ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS.....	30
2.4.1 Modelo de ensino centrado nas abordagens tradicionais	30
2.4.2 Modelos de ensino centrados no jogo	31
2.4.2.1 Modelo para o desenvolvimento de intenções táticas	33
2.4.2.2 Modelo Pendular	35
2.4.2.3 Teaching Game for Understanding	36
2.4.2.4 Sport Education	38
2.4.2.5 Modelo do Programa Segundo Tempo.....	39
CAPÍTULO 3	41
3 METODOLOGIA	41
3.1 PESQUISA-AÇÃO.....	42
3.1.1 Etapas da pesquisa-ação	43
3.1.1.1 Diagnóstico.....	45
3.1.1.2 Planejamento da unidade didática e das aulas	46
3.1.1.3 Ação e observação.....	50
3.1.1.4 Reflexão, revisão e planejamento	50
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
3.3 PRODUÇÃO DA INFORMAÇÃO	52

3.4 ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS.....	52
3.4.1 Imersão.....	53
3.4.2 Geração De Códigos Iniciais	53
3.4.3 Pesquisa e Identificação dos Temas	58
3.4.4 Revisão dos Temas e Códigos.....	58
3.4.5 Definição e renomeação dos temas nos artigos	61
3.4.6 Relatório final dos dados.....	62
3.4.7 Confiabilidade.....	62
3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	65
CAPÍTULO 4.....	66
ARTIGO I - APRENDIZAGENS EMERGENTES DOS DIFERENTES PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS ALUNOS NO MODELO <i>SPORT EDUCATION</i>.....	66
CAPÍTULO 5.....	87
ARTIGO II - PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO DE ESPORTES DE INVASÃO MINISTRADA POR MEIO DAS ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	121
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).....	123

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação de mestrado segue uma estrutura de redação alternativa, visando uma melhor organização e apresentação dos dados estudados. O primeiro capítulo é destinado à apresentação da pesquisadora, a introdução ao tema de pesquisa e a apresentação dos objetivos. No segundo capítulo é apresentado o marco teórico que norteou a pesquisa. A metodologia adotada é detalhada no capítulo três. Os próximos 2 capítulos são destinados a apresentação de dois artigos, e ambos são compostos por introdução teórica, descrição dos procedimentos metodológicos, apresentação dos resultados, discussão, considerações finais e referências. As discussões realizadas nos artigos têm como objetivo contribuir, com a análise e descrição dos acontecimentos que emergem, principalmente a respeito do ensino e aprendizagem dos alunos que participam de aulas de esportes de invasão ministradas a partir de abordagens de ensino centradas no jogo. A última etapa da redação deste estudo apresenta as considerações finais. O projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 10347119.5.0000.5347). O quadro 1 a seguir ilustra a estrutura da dissertação e os conteúdos abordados em cada uma das etapas.

é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma unidade didática de ensino focada nos esportes de invasão, ministrada a partir de abordagens de ensino baseadas no jogo.

Quadro 1 - Estrutura da dissertação

Capítulo 1 - Apresentação e Introdução

Apresentação, introdução do trabalho, objetivos geral e específico.

Capítulo 2 - Marco Teórico

A pedagogia do esporte, a iniciação esportiva, a especialização esportiva precoce, os esportes e sua organização, a lógica externa e interna dos esportes, os subpapéis nos esportes de invasão, os modelos de ensino nos jogos esportivos coletivos, Modelo de ensino centrado nas abordagens tradicionais, Modelos de ensino centrados no jogo, Modelo para o desenvolvimento de intenções táticas, Modelo Pendular, *Teaching Game for Understanding*, *Sport Education*, Modelo do Programa Segundo Tempo.

Capítulo 3 - Metodologia

Pesquisa-ação, etapas da pesquisa-ação, diagnóstico, planejamento da unidade didática e das aulas, ação e observação, reflexão, revisão e planejamento, participantes da pesquisa, produção da informação, análise temática dos dados, imersão, geração de códigos iniciais, pesquisa e identificação dos temas, revisão dos temas e códigos, definição e renomeação dos temas, relatório final dos dados, confiabilidade, procedimentos éticos

Capítulo 4 - Artigo I

Aprendizagens emergentes dos diferentes papéis desempenhados pelos alunos no modelo Sport Education

Capítulo 5 - Artigo II

Planejamento e implementação de uma Unidade Didática de ensino de esporte de invasão ministrada por meio das abordagens baseadas no jogo

Considerações finais

Descrição dos principais achados do estudo e das respostas aos problemas apresentados.

Referências

Apêndice

Fonte: a autora

CAPÍTULO 1

APRESENTAÇÃO

Desde criança o esporte me encantou e, com o passar do tempo, este fenômeno foi desenhando pedaços da minha vida, ou seja, criando momentos, memórias e formando a Camila que sou hoje. Foram inúmeras práticas formativas, ou seja, realizadas com a instrução de professores(as), por meio de aulas, como futebol, futsal, tênis, ballet, judô, capoeira e boxe. Além delas, também houve muitas práticas não organizadas e jogadas entre amigos que envolvem modalidades como o surf, skate, pádel e basquetebol. Essa paixão pelos esportes foi despertada na infância, não sei ao certo em que momento, mas, com certeza, há uma grande influência do meu pai e do meu irmão, que sempre jogaram futebol e tênis. Quando eu tinha por volta de 4 ou 5 anos, minha mãe fazia faculdade a noite, e meu pai jogava futsal quase todos os dias com um grupo de amigos. Eu acabava indo junto com ele e com o meu irmão, e passava horas "jogando bola" em um espaço improvisado com os(as) filhos(as) dos colegas do meu pai. Eu adorava, e talvez essa tenha sido a motivação inicial para que os esportes fizessem parte da minha vida até hoje, e o que me instigou a estudar e entender melhor o fenômeno.

Apesar da paixão pelo esporte, eu não fiz Educação Física logo após a minha saída do colégio. Meu irmão, que é 6 anos mais velho que eu tinha escolhido Educação Física e abandonado o curso no meio. Meus pais, com medo que a sua filha também seguisse o mesmo caminho, me influenciaram a escolher outro curso. Eu lembro que peguei a lista de possibilidades e fui riscando uma por uma. Eu queria cursar Educação Física. Por falta de opção acabei escolhendo Administração de Empresas, afinal, esse curso sempre "vai servir para alguma coisa". Me formei em Administração de Empresas em 2010 e ao longo de 7 anos nunca deixei de pensar no quanto a minha vida seria mais feliz se eu cursasse Educação Física. Em 2017 resolvi ir atrás desse sonho. Comecei a minha segunda graduação, dessa vez no curso que sempre quis: Educação Física. No meio da graduação comecei a fazer parte do Laboratório de Estudos Multidisciplinar em Esportes, o LEME. Uma vez dentro dele, iniciamos algumas ações na área da Pedagogia do Esporte e uma delas foi o projeto de Extensão Escola de Esportes. A oportunidade de aprender e poder ministrar aulas despertou o desejo de me aprofundar mais na aprendizagem sobre

esse assunto que tanto me encanta, que é o ensino dos esportes. A partir disso decidi realizar o processo seletivo de mestrado no ano de 2019. Fui aprovada no processo e comecei a cursar o mestrado em paralelo a graduação em Educação Física. Em 2020, a pandemia atrapalhou um pouco os meus planos. Inicialmente, o planejamento era coletar dados no primeiro semestre de 2020. Entretanto, devido a pandemia, o projeto de extensão precisou parar. Para seguir com a pesquisa a solução foi utilizar os dados coletados no semestre anterior, em 2019/2 e hoje sou muito grata por ter feito essa coleta. Além desse contratempo, que acredito que muitos estudantes pesquisadores tenham passado, eu fiquei grávida no final de 2020. Meu amado filho Martín nasceu em 22 de julho de 2021. A partir daí eu tive que dividir meu tempo, já curto, entre graduação, mestrado, trabalho e a maternidade. Não foi fácil, mas hoje, escrevendo essa apresentação ao final de tudo, eu fico muito satisfeita com essa conquista. Ser mãe e pesquisadora não é uma tarefa fácil. Acredito que nos primeiros anos de vida do bebê, como foi o meu caso, seja ainda mais desafiador. Para dar conta de tudo eu tive que colocar meu filho na escola com 8 meses. Isso me doeu profundamente na época. Hoje eu penso pelo lado positivo do incrível desenvolvimento que ele tem por lá. No final, com a ajuda dos familiares, colegas, com a compreensão do meu Programa de Pós-Graduação aumentando meu prazo, com a licença maternidade oferecida pela CAPES: tudo deu certo! Espero que você, leitor, goste do meu trabalho escrito com muita dedicação e carinho.

1 INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno social e cultural de destaque no mundo. É incontável o número de pessoas que experimentam, vivenciam e praticam diversas modalidades durante as suas vidas, e comigo não foi diferente. Sempre pratiquei variadas modalidades e, antes de começar os estudos no curso de Graduação em Educação Física, eu entendia o ensino dos esportes a partir da minha visão de praticante, e de como eu fui ensinada. Neste sentido, se me fosse solicitado que descrevesse como o esporte deveria ser ensinado, eu, como aluna, diria que o(a) treinador(a) deveria ensinar os fundamentos, ou seja, os gestos técnicos de cada modalidade, pois no meu ponto de vista de praticante, ao aprender os gestos técnicos, a pessoa, conseqüentemente aprenderia a jogar. Provavelmente, ainda arriscaria usar de exemplo os dois esportes que mais estiveram (e estão) presentes em minha vida: o futsal e o tênis. Assim, complementaria dizendo que para ensinar o futebol, o(a) treinador(a) precisaria focar na aprendizagem do passe, recepção, drible, cabeceio, finta e finalização; e para ensinar o tênis seria necessário passar aos(as) jogadores(as) a execução perfeita de um saque, *forehand*, *backhand*, *smash* e voleio.

Essa afirmação vem ao encontro do que alguns(mas) estudiosos(as) dizem, que muitos(as) professores(as) ensinam e pensam em suas aulas baseados(as) em aprendizagens informais decorrente de suas experiências como atletas, sem considerar a produção científica da área dos esportes (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009; MILISTETD *et al.*, 2015), sendo este um dos desafios que a Educação Física encontra para ensinar os esportes por meio de suas novas formas. Ao entrar na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entretanto, comecei a ler, conhecer e aprender sobre inúmeras outras maneiras de se ensinar o esporte, que não tinham como foco principal a forma tecnicista em que fui ensinada, descontextualizada do jogo e focada apenas na execução das habilidades motoras.

Com o intuito de superar esse modelo tradicional de ensino dos esportes, centrado na técnica, novas abordagens de ensino têm sido desenvolvidas, inspiradas principalmente em observações feitas por Thorpe, Bunker e Almond (1986) que relatavam que os métodos tradicionais que ensinavam respostas motoras não consideravam a natureza do jogo.

Buscando colocar em prática o ensino baseado nas novas abordagens, no ano de 2019, iniciou-se na UFRGS o projeto de Extensão "Escola de Esportes", no qual participei desde o seu início. A Escola de Esportes no ano de 2019, foi um projeto de iniciação multiesportiva que tinha como objetivo ensinar esportes de invasão e de rede e parede para crianças, por meio das abordagens de ensino baseadas no jogo.

Embora o ensino do esporte a partir das novas metodologias tenha ganhado força nas décadas de 80 em outros países e 90 no Brasil, quando autores como Garganta (1998), Graça (1994) e Greco (1998) sugeriram uma superação ao modelo tecnicista, priorizando o ensino por meio do jogo, é difícil encontrar na literatura descrições detalhadas sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem quando os(as) alunos(as) são ensinados(as) a partir desses modelos, com descrições e análises detalhadas do processo, como por exemplo: as dificuldades durante a implementação, as resistências de pais e alunos(as) ao diferente, as percepções dos(as) alunos(as), as relações professor(a)-alunos(as) e alunos(as)-alunos(as), a forma de se envolver (ou não) com as atividades propostas, dentre outras. É neste cenário que surgiu a ideia do presente estudo, que foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação no projeto de extensão Escola de Esportes.

A pesquisa-ação é um processo de cíclico (reflexão-ação) em que os(as) professores(as) refletem criticamente sobre as aulas, realizando mudanças a partir do resultado de suas reflexões (GUBACS-COLLINS, 2007). Embora a pesquisa-ação envolva o ensino e a aprendizagem de uma forma geral, o presente estudo teve o intuito de descrever como se desenvolveu e como se colocou em prática esse método de ensino baseado na tática. A fim de contribuir com a literatura e com o processo de reflexão-ação, necessário na atuação docente, seja ela formal ou não-formal, foram relatadas diversas situações que acontecem no meio desse percurso, sempre lembrando que cada processo de ensino é diferente e único, e que as questões da aprendizagem, mesmo que não sejam o foco da pesquisa, influenciarão no processo de ensino.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral da presente dissertação é descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma unidade didática de ensino focada nos esportes de invasão, ministrada a partir de abordagens de ensino baseadas no jogo.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Analisar os acontecimentos que emergiram da utilização do modelo *Sport Education* (SE) em uma unidade de ensino dos esportes de invasão, com enfoque nos diferentes papéis desempenhados pelos(as) alunos(as);
- b) Analisar o planejamento e as modificações que foram realizadas em uma unidade didática de ensino de esportes de invasão, em que as aulas eram pensadas a partir de modelos de ensino baseados no jogo, como o *Teaching Games for Understanding* e o *Sport Education*.

CAPÍTULO 2

2 MARCO TEÓRICO

O ensino do esporte está embasado em diversas teorias que se preocuparam, ao longo dos anos, em buscar a melhor forma para que o professor ensinasse uma modalidade esportiva. Dentre as diferentes possibilidades de ensino, a presente pesquisa se apoia na perspectiva de uma melhor aprendizagem quando o ensino é feito por meio de jogos (CLEMENTE, 2012; GRAÇA; MESQUITA, 2006; HARVEY; JARRETT, 2014; PAES, 2002).

Para que a investigação a respeito do ensino do esporte sustentado nessa perspectiva pudesse ser colocada em prática, buscamos construir um referencial teórico que envolve o estudo dos seguintes temas: (a) a Pedagogia do Esporte; (b) a iniciação esportiva; (c) os esportes e sua organização; (d) os modelos de ensino dos jogos esportivos coletivos.

2.1 A PEDAGOGIA DO ESPORTE

A Pedagogia do Esporte (PE) é o subcampo de estudo norteador deste trabalho, uma vez que essa subárea do conhecimento, que entra na grande área da Educação Física (GHIDETTI, 2020), tem se demonstrado de suma importância para que muitas propostas pedagógicas de ensino do esporte possam ser apresentadas e estruturadas. Sendo assim, discutiremos o seu conceito e a sua importância no ensino do esporte, para além da demonstração do gesto técnico, visando um desenvolvimento integral do aluno enquanto ser humano.

Para tanto, iniciaremos conceituando a PE como sendo uma disciplina das Ciências do Esporte que visa à organização, sistematização, aplicação e avaliação dos procedimentos pedagógicos do esporte, a fim de intervir no processo de ensino, vivência e aprendizagem de diferentes modalidades, com o objetivo de formar jogadores(as) inteligentes, ou seja, que sejam capazes de lidar com os problemas do jogo (GALATTI, *et al.*, 2014; GALATTI, 2006).

Essa definição prontamente nos chama a atenção para a amplitude que a PE tem dentro do ensino esportivo, uma vez que ela se preocupa, não só com a forma em que o(a) jogador(a) desempenhará um gesto técnico durante o jogo, mas em

como ele(a) conseguirá jogar o jogo e se demonstrar um(a) jogador(a) inteligente, conforme sugerem Galatti (2006) e Galatti *et al.* (2014).

Ao vislumbrar a PE como subárea do conhecimento (BARROSO; DARIDO, 2009), muitos(as) autores(as) têm pensado e criado estratégias e métodos de ensino para que o esporte possa ser aprendido em sua totalidade. Paes (2002), por exemplo, se preocupa com um ensino esportivo estruturado quando afirma que esse ensino deve se basear em um conteúdo planejado, organizado e sistematizado. O autor defende ainda que é necessário considerar os diferentes níveis de aprendizagem, não cabendo mais pensar em um ensino esportivo em que somente os mais talentosos sejam priorizados.

Para tanto, ele sugere que haja uma intervenção no processo de ensino-aprendizagem contínua, a fim de tornar o jogo possível. Isso significa simplificar o jogo principal, adaptando as regras e a estrutura, com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos a respeito da lógica tático-técnica dos esportes coletivos, permitindo uma maior interação entre os diferentes níveis de habilidade da equipe (PAES, 2002).

Balbino (2001), também ressalta a importância de não ensinar o esporte apenas aqueles que possam se tornar um(a) possível atleta, reforçando a importância da PE. O autor defende que o esporte pode oferecer às pessoas muitas outras possibilidades além da carreira esportiva, desde que o(a) aluno(a) seja estimulado para isso. Sendo assim, é possível que haja uma transferência das situações que acontecem no jogo, para aquelas que acontecem na vida. Alguns exemplos são respeito a questões sociais, assim como devem respeitar as regras do jogo; companheirismo, jogar em equipe, dentre outros.

2.2 A INICIAÇÃO ESPORTIVA

Ao falar sobre a PE e o ensino esportivo, não podemos desconsiderar a iniciação esportiva que, embora possa acontecer em qualquer idade, normalmente é iniciada durante a infância e, dependendo de como ela acontece, pode ser determinante para que um ser humano se torne profissional, continue praticando esporte por lazer por toda a vida ou abandone definitivamente a prática (*drop out*).

O treinamento de crianças e adolescentes ainda é baseado, de forma equivocada, em um treinamento precoce e altamente especializado, com o objetivo

de chegar rápido ao sucesso, ou seja, à vitória em torneios e campeonatos (EHRET *et al.*, 2008). Contudo, na prática, tem-se dados totalmente diferentes, que mostram que o tratamento pedagógico dos professores, que levam a rápida elevação da performance das crianças e adolescentes traz uma estagnação, o que pode levar a desmotivação (EHRET *et al.*, 2008).

Além da desmotivação, o repertório motor também pode ser afetado pela especialização precoce, na fase da vida em que as crianças deveriam estar experimentando diferentes ações. Mutti (2003) afirma que quanto maior for a variedade de experiências motoras vivenciada pela criança, mais amplo será o seu repertório motor, e aquilo que não for aprendido no momento determinado do desenvolvimento, provavelmente não poderá ser recuperado totalmente.

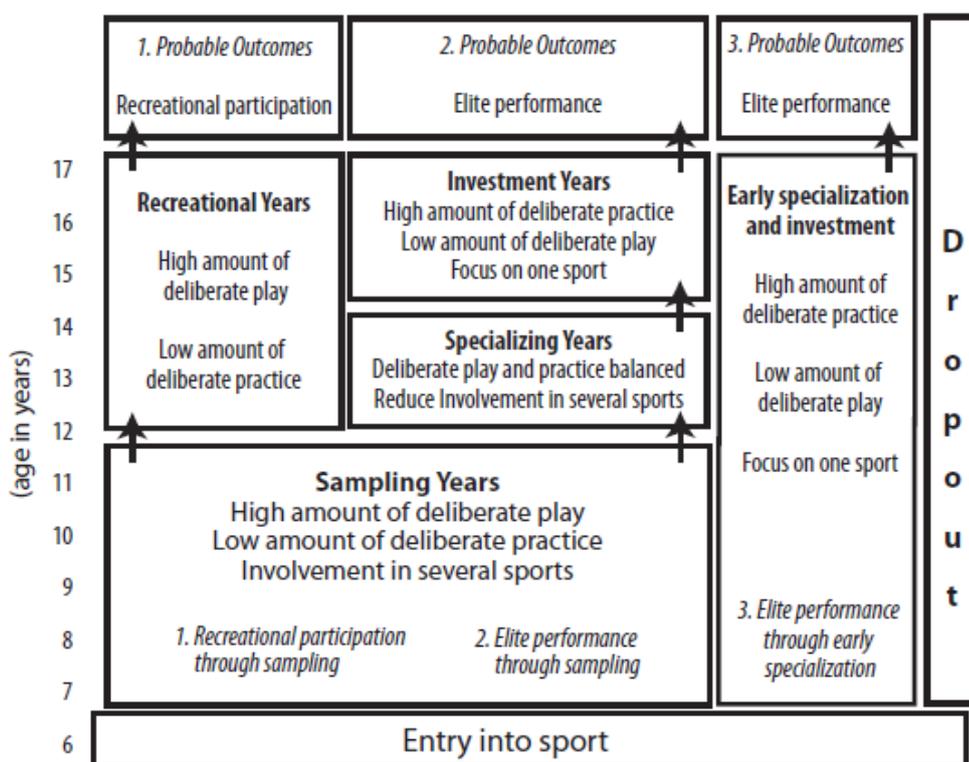
Dois dos princípios propostos por Freire (2003) para o ensino do futebol nos diz que, além de ensinar bem o futebol a todos, é necessário fazer com que os(as) alunos(as) gostem de praticar esportes. (FREIRE, 2003). Essa afirmação pode se encaixar para as diferentes modalidades. Para tanto, é preciso desenvolver um sentimento que traga significados mais amplos do que simplesmente a prática de uma modalidade.

A formação esportiva geral e não especializada, talvez seja uma das formas de fazer com que os(as) alunos(as) gostem de esportes, como afirmam Ehret *et al.* (2008, p.3-4):

A formação básica geral, e não especializada, ou seja, o treinamento de crianças e jovens, composto por diferentes esportes surtem efeitos positivos na categoria adulta, como o aprendizado rápido de habilidades motoras complexas; baixa probabilidade de lesões; repertório técnico amplo e formação motora básica variada. Essas condições refletem em uma carreira esportiva mais longa, proporcionando motivação em longo prazo e diminuição do problema de *drop out*.

Coté *et al.* (2009) utilizam o Modelo de Desenvolvimento de Participação Desportiva (MDPD) para explicar a organização da iniciação esportiva e os três possíveis resultados dentro das trajetórias, como ilustrado na figura 1.

Figura 1 - Modelo de Desenvolvimento de Participação Desportiva (MDPD).



Fonte: Coté *et al.* (2009), p.5.

As três trajetórias mostradas na figura são a participação esportiva de modo recreativo, o desempenho de elite e o desempenho de elite que acontece com pessoas que são submetidas a especialização precoce. Nos primeiros dois caminhos as crianças de 6 a doze anos participam de uma variedade ampla de esportes, envolvendo muitas brincadeiras e atividades chamadas de jogo deliberado, que envolvem jogos lúdicos, não-estruturados e que tem o intuito de promover a diversão. Essas crianças tendem a praticar esportes de maneira recreativa na vida adulta, ou, caso se especializem em uma modalidade após experimentar várias, podem ter um resultado de performance de elite (COTÉ *et al.*, 2009, p.5).

O chamado “jogo deliberado”, que predomina nos estágios iniciais das trajetórias mostradas na figura, diz respeito a um conjunto de atividades físicas e vivências relacionadas ao movimento que acontecem de forma espontânea, autônoma e são decorrentes de brincadeiras que partem, na maioria das vezes, das próprias crianças e acontecem em ambientes não-formais, como praças, parques e rua (COLLET *et al.*, 2017).

O último caminho apresentado na figura, da especialização precoce a partir dos 6 anos, nos mostra que, apesar de haver grandes chances de se obter uma performance de elite, há também a possibilidade de abandono dos esportes (COTÉ *et al.*, 2009).

Considerando as diferentes trajetórias possíveis na iniciação esportiva, o(a) professor(a) de esporte precisa conciliar diversos fatores, como educar habilidades e atitudes, desenvolver capacidades, propiciar o prazer, facilitar a sociabilização, motivar, etc. Caso contrário, os resultados da iniciação esportiva serão os já conhecidos como a seleção esportiva, especialização precoce, coação por parte dos(as) adultos(as) sobre as crianças, saturação esportiva, estresse de competição etc. (VIEIRA; VIEIRA; KREBS, 2005). Leonardi *et al.* (2014 p.42) nos dizem que há uma necessidade de o(a) aluno(a) ser contemplado, pelo(a) professor(a), em três aspectos: “enquanto praticante de uma modalidade esportiva; enquanto indivíduo merecedor de oportunidade para se desenvolver de maneira integral; e enquanto cidadão inserido na sociedade”. Essas afirmações nos mostram que o processo de iniciação esportiva representa muito mais do que apenas a aprendizagem de uma modalidade esportiva (LEONARDI *et al.*, 2014).

2.2.1 A especialização esportiva precoce

O alto rendimento na infância pode ser definido como um treinamento especializado, planejado e organizado em longo prazo, que acontece antes da maturação e no mínimo três vezes na semana, com o objetivo de aumentar o rendimento e preparar para a participação em competições esportivas (KUNZ, 1994; RAMOS; NEVES, 2008). Jayanthi, Iabell e Fischer (2015) definem a especialização esportiva precoce como sendo um treinamento intensivo que acontece por mais de 8 meses em um ano, em único esporte, sem que outras modalidades também sejam praticadas.

Menezes, Marques e Nunomura (2014) afirmam que o processo de especialização esportiva precoce é baseado em duas características principais. A primeira é a exposição de crianças a processos de treinamento e competição similar ao que os(as) adultos(as) disputam. A segunda é a especialização em modalidade e função específica, impedindo a diversificação motora e a aprendizagem tática.

A prática esportiva oferecida às crianças e jovens é permeada pela ação de adultos(as), como os pais, treinadores(as), professores(as) e árbitros(as). Kunz (1994) afirma que nenhuma criança optaria, por decisão própria, por treinar um esporte de forma especializada, intensa e sistemática com a finalidade de buscar resultados competitivos. Santana (2005) completa esse pensamento ao dizer que,

em geral, a criança é selecionada e educada em um esporte, com o objetivo de aprender a competir, conquistar vitórias e superar obstáculos. A partir disso, elas poderiam se tornar atletas talentosos(as), capazes de suportar as cargas de treinamento.

Os elementos que estimulam a especialização esportiva, ou seja, os(as) professores(as), técnicos(as), pais, dirigentes esportivos, diretores escolares, família, mídia e árbitros(as) fazem com que a criança tenha apenas a tarefa de alcançar o máximo rendimento esportivo e, na maioria das vezes, esse é um interesse apenas dos adultos (SANTANA, 2005).

A especialização esportiva precoce pode ser um dos motivos pelos quais atletas abandonam o esporte na juventude. Além disso, existem diversos problemas relacionados a esse treinamento especializado precoce na infância, como a formação escolar deficiente; a reduzida participação em atividades de brincadeira e lazer, que são importantes para o seu correto desenvolvimento; a carga horária de treinamento e competição excessiva para a idade; e o comprometimento da saúde física e mental (KUNZ, 1994, p.12).

Entre as consequências da especialização precoce estão o encerramento precoce e, muitas vezes abrupto, da carreira esportiva; elevadas taxas de lesões; e o encurtamento da carreira esportiva como um todo (EHRET *et al.*, 2008).

Embora haja prejuízos decorrentes da especialização precoce, a iniciação esportiva, mesmo que comece cedo, pode trazer muitos benefícios à criança, quando não é especializada. Por isso, é preciso oferecer uma prática esportiva diversificada, que atenda às necessidades e acompanhe a complexidade e o nível de capacidade dos alunos.

2.3 OS ESPORTES E SUA ORGANIZAÇÃO

Diante do que foi visto envolvendo os problemas presentes na iniciação esportiva é preciso repensar o processo de ensino dos esportes, a fim de que o(a) professor(a) consiga entender o que será ensinado, o porquê de ensinar determinado tema e como fazê-lo. Devido à importância do assunto, consideramos necessário observar como deve se organizar o ensino do esporte, para que haja uma maior compreensão sobre o seu funcionamento. Sendo assim, este tópico é destinado a trazer os elementos que estão envolvidos nesse processo e que ajudam

a organizar o ensino do esporte, como as relações de colaboração e oposição, a presença ou não de interação entre os adversários e as lógicas internas e externas de cada modalidade.

Os esportes podem ser classificados a partir de duas perspectivas. Uma delas está relacionada à colaboração entre membros da mesma equipe e a outra à oposição entre os(as) adversários(as). Pensando na relação de colaboração, conforme González e Bracht (2012), os esportes que necessitam ter uma formação de equipe para que possam ser disputados, como o vôlei, são chamados de coletivos. Já aqueles que não precisam da ajuda de companheiros(as) para que sejam jogados, como o judô, são classificados como individuais.

Ao pensar nessa classificação é preciso se atentar para um detalhe: existem modalidades que podem ser coletivas ou individuais, como é o caso do tênis. Esse esporte pode ser disputado em um jogo de simples, com apenas 1 atleta em quadra; ou em duplas, com 2 jogadores(as) em cada lado da quadra.

Quando se considera as relações de oposição entre os oponentes, é possível chegar a 2 classificações para as modalidades: esportes com ou sem interação entre os adversários (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

As modalidades sem interação são aquelas em que o(a) adversário(a) não pode interferir na ação do(a) oponente, como é o caso do atletismo e da natação. Quando o(a) adversário(a) pode interferir na ação do oponente, como no judô, no tênis e no futebol, o esporte é classificado como “com interação entre os(as) adversários(as)” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Neste tipo de modalidade, em que os(as) oponentes podem interferir diretamente na ação uns(mas) dos(as) outros(as), é preciso adaptar constantemente a forma de agir (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), já que o jogo é organizado, mas o seu conteúdo é surpreendente, pois não é possível prever as sequências de ações dos(as) oponentes (GARGANTA, 1998).

Dentro dos esportes com interação entre os adversários, há outra divisão que pode classificar as modalidades, conforme o princípio tático do jogo. A partir dessa perspectiva, os esportes se dividem em: esportes de combate (boxe, judô, karatê, etc.), esportes de campo e taco (beisebol, críquete, golfe, etc.), esportes com rede divisória ou parede de rebote (tênis, squash, padel, etc.) e esportes de invasão (futebol, rugby, basquetebol, etc.) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Os esportes de invasão são aqueles em que duas equipes disputam uma partida buscando invadir o campo do adversário e atingir a meta (MENEZES, 2010) manuseando o implemento

(bola). Os esportes sem interação entre os(as) adversários(as) podem ser classificados a partir do seu desempenho. Nesse sentido, as possíveis classificações são: esportes de marca, esportes técnico-combinatório e esportes de precisão (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

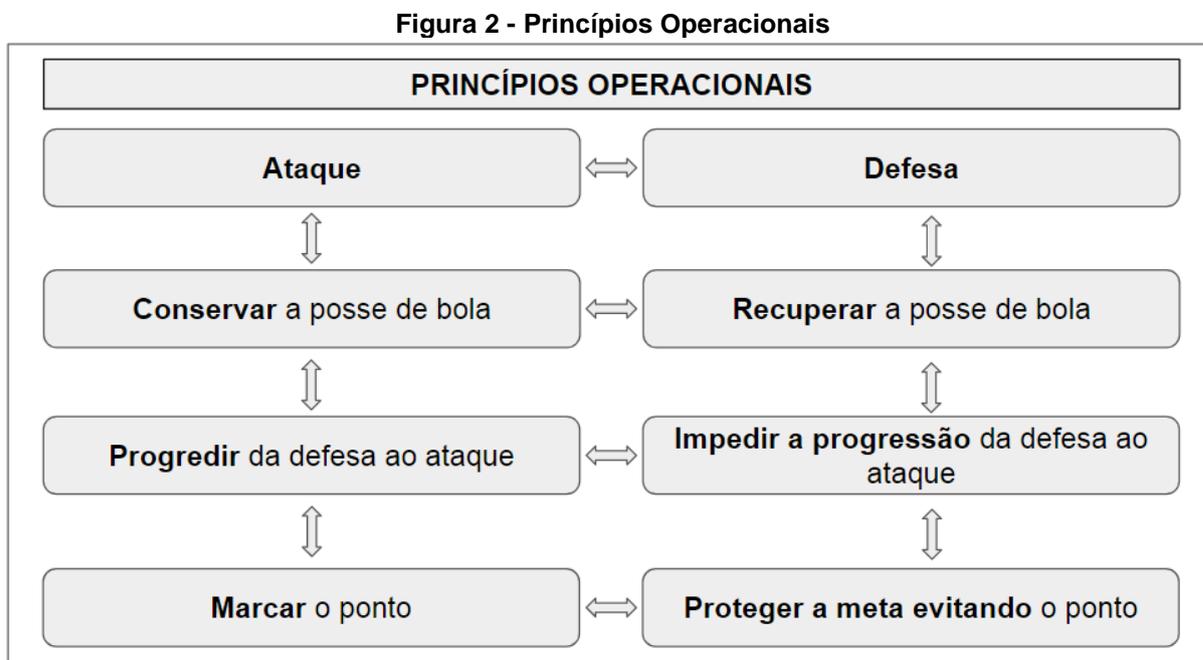
2.3.1 A lógica externa e interna dos esportes

De acordo com González e Bracht (2012), a lógica externa dos esportes está ligada aos significados sociais que uma modalidade apresenta em um contexto histórico e cultural. Sendo assim, ao pensar nos esportes a partir dessa lógica faz-se necessário procurar entender e responder alguns questionamentos como o porquê o esporte é um fenômeno tão forte na cultura contemporânea; ou por que algumas modalidades são mais praticadas em determinados países; ou ainda por que existem esportes mais associados aos homens e outros às mulheres (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Ao refletir sobre os questionamentos levantados, podemos dizer que eles estão relacionados com questões sociais, como a condição econômica, o gênero e a etnia. Nesse sentido, existem muitos exemplos que podem ser utilizados para analisarmos a lógica externa dos esportes, como a predominância de classe em determinadas modalidades como o golfe, o tênis e o automobilismo, que são praticadas, em sua maioria, por pessoas de um nível econômico mais elevado. Além desse exemplo, também é possível pensarmos no domínio de gênero em determinadas modalidades de acordo com a cultura local. No Brasil, o futebol é um esporte predominantemente masculino, já nos Estados Unidos, a mesma modalidade tem sido praticada, em sua maioria, por mulheres.

Os esportes também podem ser pensados a partir de sua lógica interna. Isso significa observar os aspectos peculiares de uma modalidade, que pedem que o(a) jogador(a) se comporte de uma forma específica (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Isso acontece, pois existem modalidades que apresentam semelhanças, e a partir disso, é possível construir situações que permitam que os princípios comuns sejam assimilados (GARGANTA, 1994). Essa ideia pode ser exemplificada a partir da compreensão da lógica dos esportes coletivos que é apoiada em 5 parâmetros comuns que devem estar presentes no jogo: (1) o objeto (normalmente uma bola); (2) um espaço fechado; (3) um alvo para marcar o ponto e um para defender; (4)

parceiros; e (5) adversários (BAYER, 1994). Além disso, o autor, aponta 6 princípios operacionais comuns e idênticos dos jogos coletivos de invasão que fazem parte da sua lógica interna, sendo 3 de defesa e 3 de ataque, ilustrados na figura a seguir:



Fonte: Adaptado de Bayer (1994, p.47).

A partir da figura, é possível descrever as ações de um jogo coletivo de invasão como o basquetebol, o futebol ou o handebol (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), sem identificar especificamente de qual modalidade estamos falando. Ou seja, quando uma equipe de algum desses esportes está atacando, ela deve conservar a posse de bola, ir em direção ao ataque e procurar marcar o ponto. Do mesmo modo, a defesa precisa tentar recuperar a posse da bola, impedindo que o adversário progrida e protegendo a meta para que o ponto não seja marcado.

A partir do entendimento da lógica externa e interna dos esportes, é possível também entender os subpapéis que os(as) jogadores(as) desempenham dentro do jogo. De acordo com Bayer (1994) os seis princípios operacionais dos esportes de invasão são compostos por três ações realizadas pelo ataque e três de defesa. Para que eles possam ser desempenhados, os atletas participantes do jogo assumem subpapéis no ataque e na defesa.

Os subpapéis são ações tático-técnicas individuais, de ataque e de defesa, desempenhadas pelos jogadores durante uma partida. Os subpapéis do ataque durante o jogo de invasão são distintos e variam conforme a posse da bola e o

princípio tático a ser atingido. Ou seja, há uma intenção tática mais apropriada para o atacante com a posse de bola (ACPB) e outra para os atacantes sem a posse de bola (ASPB). O mesmo acontece na defesa em que há uma ação que deve ser feita pelo defensor do atacante com a posse de bola (DAPB) e outra pelos defensores dos atacantes sem a posse de bola (DASPB) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A partir dessa perspectiva podemos notar, mais uma vez, o quão complexo é aprender a jogar quando não se está focado apenas na execução motora.

2.4 OS MODELOS DE ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS

Os Jogos Esportivos Coletivos (JEC) são atividades ricas em situações imprevistas, o que leva o comportamento do jogador ser influenciado por diversos fatores psíquicos, físicos, táticos, técnicos, etc. (GARGANTA, 1994). Dentre diferentes elementos importantes dos JEC estão a estratégia, a tática e a técnica. Conforme Galatti *et al.* (2017, p.4) “a estratégia antecipa os objetivos das ações táticas, [...]; a tática, por sua vez, só se concretiza com as ações motoras especializadas, as técnicas. Assim, os três conceitos são indissociáveis, sendo a tática o fator que estabelece o elo entre a estratégia e a técnica esportiva”. Garganta (1998) também aponta para a importância dos aspectos táticos e cognitivos, uma vez que as resoluções dos problemas do jogo exigem uma alta adaptabilidade, principalmente relacionada a esses dois elementos. Embora essa definição mostre a importância da tática no ensino dos JEC, que é muito enfatizada no ensino por meio das abordagens atuais, o ensino por meio do método tradicional, focado na técnica, ainda é muito utilizado. Por esse motivo, buscamos estudar esses dois principais modelos neste tópico, voltando a nossa atenção para as abordagens que tem como objetivo principal o ensino baseado na tática, já que elas serão o foco da nossa pesquisa.

2.4 1 Modelo de ensino centrado nas abordagens tradicionais

A abordagem tradicional de ensino dos esportes, que é assim chamada devido a sua extensa predominância por muitos anos (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009), teve início na década de 60 e a partir disso ganhou força, sendo considerada a didática ideal para o ensino dos esportes (GARGANTA, 1998) e, até

hoje é muito utilizada em clubes e escolas. O modelo prioriza que as soluções propostas pelos problemas do jogo possam ser resolvidas por meio do desenvolvimento mecanicista da técnica e, por isso, a aprendizagem das habilidades coordenativas é considerada um pré-requisito para se obter êxito na participação do jogo.

Por esse motivo, a didática de ensino é voltada para os aspectos que envolvem a execução motora dos gestos, descontextualizadas das situações de jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2002). "Nesta perspectiva ensina-se o modo de fazer (técnica) separado das razões de fazer (tática)" (GARGANTA, 1994, p.14). Como consequência, o ensino das habilidades do jogo focado no gesto técnico é desprovido de sua razão de ser mais importante, que é poder ser utilizada em momentos diferentes do jogo, de uma maneira oportuna e deliberada (GRAÇA, 1994).

Assim, nesse tipo de treinamento, o(a) aluno(a) aprende inúmeras habilidades motoras, antes de compreender como deve jogar o jogo. Muitas vezes, inclusive, ele(a) nunca aprende a jogar o jogo em sua totalidade, apenas reproduz de forma, em grande parte das vezes, perfeita o gesto ensinado e ensaiado repetidas vezes.

Por isso, o ensino tradicional é bastante criticado por diversos(as) autores(as), como Garganta (1998), que nos diz que, apesar de haver um excelente aprimoramento do gesto técnico, ele não prevê a tomada de decisão e, portanto, a aprendizagem é descontextualizada das situações propostas em um jogo.

2.4.2 Modelos de ensino centrados no jogo

Embora o ensino dos esportes possa acontecer de muitas formas, é fundamental que o(a) professor(a) defina quais as abordagens e metodologias usará para planejar e ministrar as aulas. Para tanto, ele(a) deve refletir quais são as mais adequadas para atingir os objetivos e o ensino do esporte de uma forma ampla, abrangendo os aspectos que envolvem o esporte como as questões táticas, técnicas e socioculturais (PAES, 2002; SANTANA, 2005; LEONARDI *et al.*, 2014).

Nesse sentido, escolhemos apresentar as metodologias de ensino descritas abaixo, pois essas eram as que estávamos estudando no nosso Laboratório. Em comum, todas elas têm o ensino baseado no jogo. Isso significa, conforme Garganta (1998), ensinar o gesto esportivo por meio de jogos. Entendemos que não são as

únicas, entretanto, no momento da implementação da pesquisa, a partir dos objetivos e das intenções pedagógicas que tínhamos, optamos por construir a nossa unidade didática de ensino apoiada nesses modelos, pois diversos aspectos dos mesmos atendiam o que queríamos ensinar e a forma como queríamos que acontecessem as aulas.

Diferente dos modelos tradicionais de ensino do esporte, que centram a sua atenção na técnica, as abordagens baseadas no jogo têm como característica principal o foco na ação tática dos jogadores e, por isso, a aprendizagem por meio delas se dá de uma forma mais próxima ao contexto do jogo.

Paes e Balbino (2002; 2005) concordam com essa proposta ao afirmar que só se aprende a jogar jogando. Os autores trazem a ideia de ensinar o esporte tornando o jogo possível, utilizando estratégias de jogos reduzidos, condicionados e situacionais, sempre compreendendo o sujeito em sua totalidade.

Freire e Scaglia (2003), também ressaltam a importância do sujeito ao afirmarem que o processo de ensino deva ser estabelecido em função dele, ou seja, tudo deve ser pensado para o sujeito que joga, respeitando suas motivações. Além disso, os autores também concordam que a aprendizagem do jogo esportivo acontece por meio do jogo jogado, com o objetivo de desenvolver a capacidade tática cognitiva.

Para exemplificar a organização de uma aula esportiva baseada nesses princípios e focada na tática, escolhemos descrever brevemente alguns modelos de ensino importantes. Embora as estratégias desses modelos se diferenciem entre si em alguns aspectos, há elementos comuns em, pelo menos, três dimensões, conforme González e Fraga (2012, p.95) trazem:

- (a) o uso privilegiado de tarefas com interação entre os adversários;
- (b) o incentivo à reflexão e à verbalização dos alunos sobre o que fazer e quando fazer o que se tem para fazer no jogo;
- (c) o protagonismo dos alunos na resolução dos desafios colocados pelo jogo, por meio da busca, negociação e testagem de hipóteses sobre as ações de jogo.

Essas três dimensões, apresentadas por González e Fraga (2012), nos mostram a tendência da atual Pedagogia do Esporte em se preocupar com o sujeito que joga e com o jogo como um todo.

2.4.2.1 Modelo para o desenvolvimento de intenções táticas

Embora González e Fraga (2012) não determinem um nome para o modelo apresentado por eles, o chamaremos aqui de modelo para o desenvolvimento de intenções táticas. Os autores propõem que uma aula que tenha o intuito de ensinar uma modalidade esportiva deva ser dividida em 7 fases.

Na primeira delas, os autores sugerem que seja realizado um jogo adaptado, com interação entre os(as) adversários(as), em que seja possível observar as dificuldades dos(as) alunos(as) conforme o objetivo pensado para a aula (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

A partir desse jogo, acontece a segunda etapa que seria a conscientização tática sobre a situação do jogo anterior. Nela, o(a) professor(a) deve fazer questionamentos que levem o pensamento do(a) aluno(a) para o que ele(a) quer que seja aprendido. Se o objetivo da aula é desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) em progredir da defesa ao ataque, as perguntas devem ser voltadas para isso. Assim questiona-se: *Qual era o objetivo do jogo? Qual a maneira mais fácil da equipe levar a bola até a linha de fundo? O que o(a) ASPB poderia fazer para ajudar a atingir esse objetivo? Qual a melhor opção de passe para quem está com a bola?* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Após a conscientização tática, González e Fraga (2012) sugerem que na terceira etapa seja realizado um jogo adaptado com uma atenção redobrada às regras de ação definidas juntamente ao(a) professor(a), para que as ações táticas propostas para a aula sejam cumpridas.

A quarta etapa diz respeito, novamente, a uma conscientização, entretanto, ela não se baseia somente no “o que fazer”, mas também no “como fazer”. Sendo assim, essa fase é chamada de conscientização técnico-tática, e tem como objetivo fazer o(a) aluno(a) compreender como pode usar a técnica como suporte da tática. No caso da progressão da defesa ao ataque, alguns questionamentos técnicos ideais seriam: *Qual a melhor forma de passar a bola para um(a) colega que está mais afastado(a)? E para um(a) que está mais próximo(a)? Qual a melhor forma de dominar a bola?* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

A quinta etapa da proposta de ensino de González e Fraga (2012) também é focada na técnica. Os autores propõem que sejam realizadas tarefas orientadas ao desenvolvimento de habilidades e movimentos que os(as) alunos(as) tenham

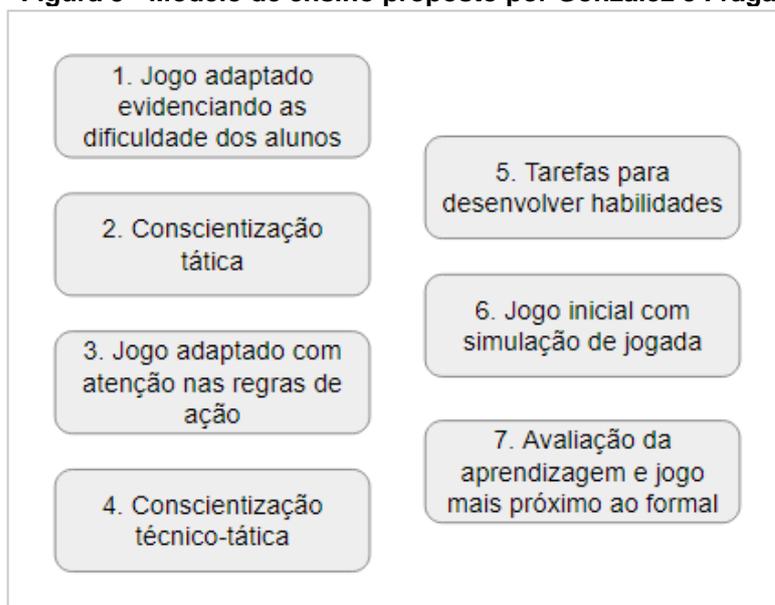
dificuldades. Essa etapa pode ser feita com ou sem interação entre os(as) adversários(as).

Na sexta etapa os(as) alunos(as) voltam para o jogo inicial por meio de uma simulação de jogo. Nela, eles(as) devem, de forma coletiva, orientar as ações do(a) jogador(a) que estiver realizando a questão tática que eles(as) estão aprendendo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Por fim, a sétima etapa envolve a avaliação do conteúdo aprendido em aula e o que os(as) alunos(as) ainda precisam aprender. Nessa fase, também é possível deixar que os(as) alunos(as) joguem um jogo mais próximo ao jogo formal, facilitando, se necessário, à transposição do que eles(as) aprenderam na aula (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Basicamente, o esquema proposto por González e Fraga (2012), está ilustrado na figura a seguir:

Figura 3 - Modelo de ensino proposto por González e Fraga



Fonte: Adaptado de González e Fraga (2012, p.95).

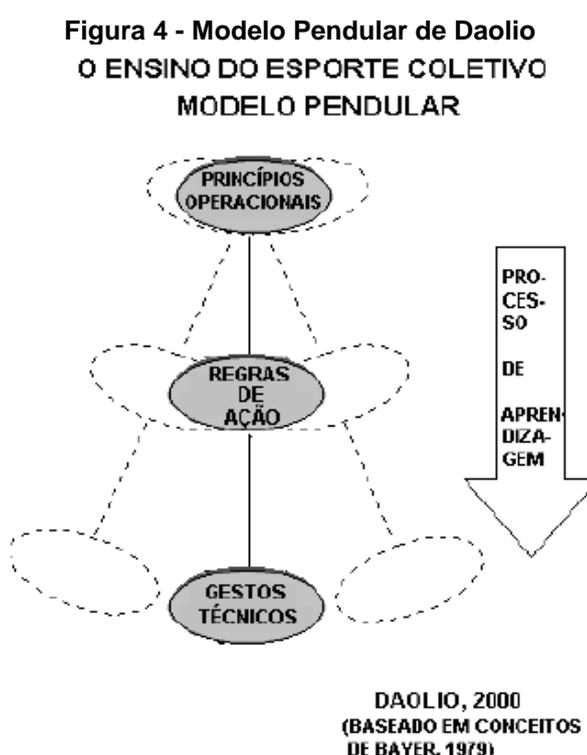
O Modelo para o desenvolvimento de intenções táticas sugere um passo a passo de acontecimentos dentro das aulas que permite adaptação de jogos e atividades com a intenção de focar nas dificuldades dos(as) alunos(as), a fim de ensiná-los(as) a se movimentar taticamente dentro de quadra. Por fim, o modelo também propõe a avaliação da aprendizagem encerrando a aula com um jogo próximo ao formal.

2.4.2.2 Modelo Pendular

O modelo pendular é apresentado por Daolio (2002) a partir das ideias de ensino dos esportes propostas pelo francês Claude Bayer, em seu livro *O Ensino dos Desportos Coletivos*, de 1994. Bayer (1994) defende que o ensino do esporte deva acontecer a partir de semelhanças estruturais entre as modalidades. Depois do autor, outros autores como Garganta (1998) e Graça (1994), avançaram na discussão, defendendo a mesma ideia.

A partir do modelo apresentado por Bayer (1994), Daolio (2002) propõe que o ensino dos esportes seja baseado na figura de um pêndulo, em que na base devam estar os princípios operacionais propostos por Bayer, na extremidade os gestos técnicos específicos de cada modalidade e no meio as regras de ações do jogo.

O modelo pendular faz sentido para Daolio (2002) uma vez que os princípios operacionais, localizados na base do pêndulo se movimentam muito menos do que os gestos técnicos que estão na extremidade. Ou seja, os princípios dos jogos coletivos mudam muito menos do que os gestos técnicos, que são mais variáveis e, portanto, devem ser a última etapa do processo de aprendizagem, como indica a figura.



Fonte: Daolio (2002, p.103).

Na figura acima, podemos perceber que o modelo pendular nos ajuda a pensar em uma Unidade Didática de ensino que se inicia pela aprendizagem da tática, por meio dos princípios operacionais, e se encerra no aperfeiçoamento do jogo, por meio da aprendizagem do gesto técnico.

2.4.2.3 Teaching Game for Understanding

A proposta de ensino dos esportes do *Teaching Game For Understanding* (TGfU), ou Modelo de Ensino do Jogo para Compreensão, foi elaborada e difundida por Bunker e Thorpe, em 1982, na Inglaterra, e desde então tem sido discutido, aprofundado e utilizado por muitos(as) autores(as). Em uma pesquisa rápida no Google Acadêmico, foram encontrados mais de 4 mil artigos e livros que têm o modelo do TGfU em seu título. Além disso, constantes congressos sobre o tema acontecem periodicamente, sendo que o mais famoso deles o *International TGfU Conference*, é organizado desde 2001, estando na oitava edição, que acontecerá no ano de 2024, em Auckland, na Austrália.

O modelo de ensino traz como ideia principal o ensino dos esportes por meio de jogos. Essa ideia se iniciou após Rod Thorpe e David Bunker, em 1982, perceberem que os jogadores tinham dificuldade para identificar qual era o momento certo para realizar uma ação motora dentro do jogo para conseguir solucionar um problema (MESQUISTA; GRAÇA, 2006). Para sustentar a proposta, os autores fazem uma crítica aos métodos tradicionais que se concentram apenas nos gestos motores específicos, sem levar em conta a natureza contextual do jogo. Isso faz com que os(as) atletas, inclusive os(as) supostamente mais “habilidosos(as)”, tenham uma capacidade de tomada de decisão reduzida (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986). Apesar da crítica, o TGfU não tem a intenção de negligenciar a técnica, mas sim enfatizar que ela deve ser ensinada a partir da tática, por meio de jogos adaptados e modificados (GIL *et al.*, 2019).

Thorpe, Bunker e Almond (1986) apresentam cinco justificativas para que o ensino do esporte deixasse de ser centrado na aquisição de habilidades técnicas:

- (1) Uma porcentagem elevada de alunos(as) que obtêm pouco sucesso, devido a ênfase no desempenho técnico;
- (2) A incapacidade de entendimento do jogo por parte dos(as) jogadores(as);
- (3) A produção de jogadores(as) que supostamente são habilidosos(as), mas que possuem técnicas inflexíveis e que não sabem tomar decisão dentro do jogo;
- (4) O

desenvolvimento de jogadores(as) dependentes de professores(as) e treinadores(as); (5) O fracasso de desenvolver espectadores(as) 'pensantes' e 'conhecedores(as)' de esportes (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986, p.1).

Para solucionar os problemas de ensino levantados por eles, Thorpe, Bunker e Almond (1986) apresentam o TGfU, que segue uma perspectiva cognitivista de ensino (MESQUITA; GRAÇA, 2006) e construtivista, colocando o(a) aluno(a) no centro do processo de ensino, permitindo que ele(a) tenha um papel mais ativo no jogo, por meio dos processos de percepção, tomada de decisão e compreensão do jogo (COSTA *et al.*, 2010). Este modelo de ensino é composto por seis passos (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; MESQUITA; GRAÇA, 2006; MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009):

- 1) Apresentação do jogo: o jogo deve estar apropriado à idade e ao nível de habilidade dos praticantes;
- 2) Apreciação do jogo: o praticante deve entender as regras propostas;
- 3) Consciência tática: compreensão das táticas a serem utilizadas no jogo;
- 4) Tomada de decisões: sobre o que fazer e como fazer dentro do jogo;
- 5) Execução de habilidades: foco no como fazer, considerando o contexto do jogo;
- 6) Performance: nesta etapa, todas as anteriores são integradas, resultando em uma performance, que pode ser boa, média ou ruim.

Figura 5 - Modelo de ensino dos jogos para a compreensão



Fonte: Adaptado de Thorpe, Bunker e Almond (1986. p.2).

Leonardi (2013) nos chama a atenção para a fase de tomada de decisão proposta pelo TGfU e exibida na figura acima, com o foco nas ações de “o que fazer” e “como fazer”. O autor afirma que a partir das mudanças que o esporte vem passando e o aumento da velocidade que as ações ocorrem dentro do jogo, um novo aspecto deveria ser incluído na tomada de decisão: o “quando fazer” determinada ação.

Embora o modelo do TGfU seja sólido, a aplicação de formas de jogo simplificadas, não garantem, por si só, a facilitação da aprendizagem. Sendo assim, conforme Mesquita e Graça (2006), Thorpe, em 1984, define quatro princípios pedagógicos no momento que deveriam ser utilizados para que o modelo fosse operacionalizado:

1) A amostragem criteriosa dos tipos de jogos selecionados: proporcionando grande variabilidade de experiências vividas, contribuindo para a compreensão de problemas táticos similares entre modalidades.

2) A modificação por representação: os aspectos que envolvem o jogo (tamanho do implemento, tamanho da quadra, número de jogadores, etc.), devem ser modificados de acordo com a capacidade cognitiva e motora dos praticantes.

3) A modificação por exagero: visa chamar a atenção do jogador para um determinado problema tático.

4) A complexidade tática: princípio pedagógico que utiliza um acréscimo de variáveis no jogo, como um acréscimo gradual do número de atletas por atividade, com intuito de haver uma progressão até a chegada do jogo formal.

2.4.2.4 Sport Education

O Sport Education (SE) é um modelo de ensino esportivo proposto por Siedentop, em 1987, que tem como finalidade, principalmente, a aplicação escolar, visando oferecer às crianças um evento esportivo significativo e seguro, derivado de uma experiência autêntica (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Os objetivos principais do SE são: (1) formar alunos(as) que sejam competentes no jogo, que saibam desenvolver habilidades específicas da modalidade; (2) formar alunos(as) letrados(as), que saibam valores e rituais associado a modalidade que praticam, e formar alunos(as) entusiastas, que

incentivem a prática esportiva e defendam os valores do esporte (SIEDENTOP, 1994).

Para atender essa proposta, o modelo destaca seis características do esporte institucionalizado, que podem ser exploradas no ensino dos esportes: a temporada, a afiliação, a competição, o registro do desempenho dos jogadores, a festividade e o evento culminante (SIEDENTOP, 2002).

A temporada diz respeito a sequência das aulas, que deve ser organizada e planejada previamente. No Brasil esse termo é frequentemente utilizado como unidade didática. A afiliação representa a vinculação dos(as) alunos(as) a um grupo, permitindo que eles(as) possam competir em uma equipe e se beneficiem de toda a interação social que isso proporciona (SIEDENTOP, 2002). É importante que as equipes sejam escolhidas de uma forma que os jogos sejam equilibrados, para que a temporada seja mais disputada e motivante (SIEDENTOP, 1994). A competição tem como objetivo permitir que os envolvidos desempenhem diferentes papéis dentro do esporte. Ela acontece por meio de um cronograma bem definido e seus jogos devem ser equilibrados. O evento culminante e a festividade são características que visam a celebração, o divertimento e a interação entre os participantes (SIEDENTOP, 1994). A partir dessas características, proposta do modelo é que sejam feitos campeonatos esportivos, que não necessariamente precisem ser pautados pelo jogo formal, mas devam estar de acordo com o nível que os(as) jogadores(as) se encontram. Durante esses eventos, cada criança pode assumir os diferentes papéis que existem dentro do esporte como o de: treinador(a), árbitro(a), jogador(a), torcedor(a), jornalista, etc. Essa ação tem como objetivo diminuir a exclusão, já que todos os presentes devem participar de alguma forma do evento.

O campeonato é realizado em grupos, o que permite, além do equilíbrio competitivo, um desenvolvimento das relações de cooperação. Essa característica de se preocupar em diminuir as exclusões é um dos diferenciais do *Sport Education*, principalmente com relação aos métodos tradicionais (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

2.4.2.5 Modelo do Programa Segundo Tempo

Além dos modelos de ensino apresentados, que propõem ações ao longo de uma unidade didática, há também aqueles modelos que definem estratégias para

cada uma das aulas, como é o caso do Modelo do Programa Segundo Tempo, apresentado no livro de mesmo nome, por González (2017). Nele, o autor lista as partes de uma aula desenvolvida a partir de uma abordagem baseada no jogo. A seguir, estão apresentadas as oito etapas propostas por González (2017, p.40):

- 1) Roda inicial: destinada a apresentar o tema da aula e conversar com os(as) alunos(as) sobre os seus conhecimentos a respeito do assunto a ser abordado;
- 2) Primeiros movimentos: em que serão propostas tarefas que permitem que os alunos se familiarizem com o jogo;
- 3) Jogo inicial: é um jogo reduzido sobre a modalidade a ser ensinada, com regras e espaços adaptados, a fim de chamar a atenção para algum comportamento tático;
- 4) Conscientização tática: momento de perguntas e conversas com os alunos para que eles possam refletir sobre o que fazem ou deveriam fazer durante o jogo;
- 5) Tarefa: momento em que se propõe uma atividade de menor dificuldade do que o jogo inicial, para desenvolver elementos táticos e técnicos específicos do jogo;
- 6) Jogo final: parecido com o jogo inicial, mas acontece após inúmeras tarefas e reflexões sobre o assunto;
- 7) *Sport Education*: atividade final da aula com um jogo de campeonato baseado no que foi trabalhado no dia. Nesse momento os alunos vivenciam diferentes papéis dentro do esporte como árbitro(a) e treinador(a);
- 8) Roda final: momento de encerramento da aula e combinações para a próxima.

A proposta de González (2017) permite que o ensino dos esportes possa ser feito utilizando diferentes estratégias, uma vez que tem atividade focando na ação tática, permite a reflexão dos alunos nos momentos de conscientização e permite que dificuldades táticas e técnicas possam ser trabalhadas de forma mais específica durante a tarefa.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA

O capítulo 3 trata de falar sobre a metodologia utilizada para que este estudo fosse realizado. A seguir, serão apresentadas as a abordagem metodológica, a técnica de pesquisa, os participantes da pesquisa, a produção da informação e a análise temática dos dados.

O(a) pesquisador(a) busca entender a relação entre conceitos, propor e testar hipóteses que possam modificar teorias que já existem ou gerar novas explicações para o fenômeno que está sendo investigado (ROCHA-PINTO; FREITAS; MAISONNAVE, 2010). Na perspectiva desta pesquisa, essa ação que tem o intuito de entender o fenômeno estudado foi realizada de forma qualitativa, uma vez que tivemos o intuito de analisar o processo. Dessa forma, uma abordagem qualitativa se mostrou necessária para compreender o fenômeno desejado.

Optamos pela abordagem qualitativa, pois não seria possível encontrar respostas para os objetivos de pesquisa apenas operacionalizando variáveis, sem o aprofundamento nas relações, nos processos e no fenômeno (MINAYO, 2002). De acordo com Gaya (2016) nesse tipo de abordagem é preciso interpretar os significados e dar sentido ao fenômeno investigado. O autor ainda complementa a definição ao falar que:

Na abordagem qualitativa a realidade é algo que se constrói, não é um dado objetivo que desvelamos da natureza ou sociedade [...]. É necessário que o pesquisador permaneça o tempo necessário para que possa interpretar adequadamente os discursos, as atitudes, os sentimentos, etc..., dos sujeitos. O papel do pesquisador é essencial. Não pode delegar tarefas à terceiros. É ele que vai interpretar as informações e construir as variáveis (construtos) que delineiam a realidade que se pretende investigar. (GAYA, 2016, p.161).

Grant e Giddings (2002) descrevem quatro paradigmas para a pesquisa qualitativa: o positivista, o radical, o pós-estruturalista e o interpretativista, no qual a presente pesquisa está pautada. Conforme as autoras, essa abordagem diz respeito a um método qualitativo em que o(a) pesquisador(a) se relaciona e interage com os(as) participantes, implementa uma intervenção para resolver um problema e interpreta dados por meio da reflexão. A teoria interpretativista não aceita que o(a)

pesquisador(a) seja neutro. Ela afirma que é justamente pela interação entre pesquisador(a) e comunidade que é possível ampliar o entendimento dele(a) sobre o fenômeno estudado (GRANT; GIDDINGS, 2002).

3.1 PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação foi a técnica de pesquisa escolhida para este estudo. (CASEY; DYSON, 2010; GUBACS-COLLINS 2007; THIOLENT 2011; FRANCO, 2005; KEMMIS, 2009; TRIPP, 2005). Conforme Gaya (2016, p.238), “a Pesquisa-Ação representa uma alternativa de significativa relevância, principalmente para as ciências aplicadas, como é o caso das ciências do movimento humano”. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação tem como finalidade investigar a própria prática com a intenção de melhorá-la e, por consequência, melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as).

Ela é uma abordagem de pesquisa teórico-metodológica, que vem sendo utilizada de formas variadas nas últimas décadas. A sua origem data de 1946, em um contexto pós-guerra, quando Kurt Lewin realizava estudos com o intuito de mudar os hábitos alimentares e as ações dos(as) norte-americanos(as) com relação às minorias (FRANCO, 2005). Naquele cenário, a pesquisa-ação foi definida como uma “pesquisa que irá ajudar o praticante” (LEWIN, 1946, p.1). A partir de Lewin, houve diversas incorporações teóricas que moldaram o conceito da pesquisa-ação, o que resultou em um mosaico de abordagens metodológicas (FRANCO, 2005).

Na década de 40, por exemplo, autores como Lippitt, Radke, Chein, Cook e Harding, propuseram múltiplas abordagens para a pesquisa-ação ao dividirem o que foi proposto por Lewin em quatro tipos de pesquisa ação: diagnóstico, participante, empírica e experimental (FRANCO, 2005). A partir disso, inicia-se “a dificuldade em responder à questão: de que pesquisa-ação falamos quando nos referimos à pesquisa-ação?”. (FRANCO, 2005, p.5).

Devido a tantas definições e conceitos variados que podem ser atribuídos à pesquisa-ação, Tripp (2005, p.3) nos diz que “é difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações”.

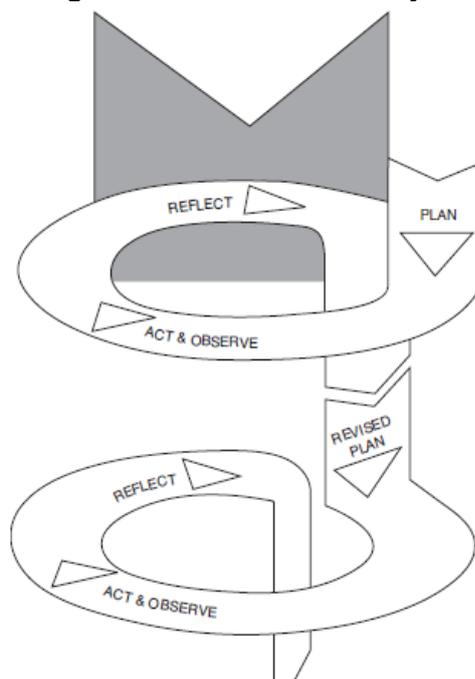
Para delimitar o tipo de pesquisa-ação que foi utilizada neste estudo, nos valem do conceito de pesquisa-ação prática (TRIPP, 2005; KEMMIS, 2009). Kemmis (2009, p.3), define a pesquisa-ação prática como sendo sempre uma “prática de mudança de prática”. Ela tem como objetivo desenvolver e implementar um processo de ensino (TRIPP, 2005; KEMMIS, 2009), e visa mudar três aspectos: (1) a prática dos(as) profissionais, (2) as percepções deles(as) sobre as suas práticas e (3) as condições em que eles(as) as praticam (KEMMIS, 2009). A partir disso, o(a) pesquisador(a) escolherá as mudanças que serão feitas ao longo da pesquisa, sendo o resultado decorrente das experiências e ideias do(a) pesquisador(a) (TRIPP, 2005).

Franco (2005) chama a atenção para a necessidade de se realizar a pesquisa-ação em um período adequado de tempo, sem que o processo seja aligeirado, superficial ou com tempo marcado. Esta pesquisa-ação foi realizada por quase um ano, sendo que o presente estudo representa um recorte produzido na segunda unidade didática de ensino.

3.1.1 Etapas da pesquisa-ação

As etapas da pesquisa-ação se desenvolvem dentro de ciclos de ação e reflexão, em que se faz um planejamento, depois há a ação e observação dos resultados e posteriormente uma reflexão sobre as consequências. Em seguida, faz-se um replanejamento seguindo todo o ciclo de planejamento, ação e observação e reflexão. Sendo assim, a pesquisa-ação funciona como um espiral, repetindo sucessivos ciclos de ação e reflexão, conforme ilustrado na figura a seguir (KEMMIS; MCTAGGART, 1998; TRIPP, 2005).

Figura 6 - Action Research Cycle



Fonte: Kemmis e McTaggart (1998, p.11).

A partir da ideia dos ciclos de ação e reflexão, a pesquisa-ação do presente estudo foi colocada em prática no projeto de extensão Escola de Esportes, que era oferecido gratuitamente no Campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para crianças de sete a 11 anos. À frente do projeto estavam docentes da universidade e alunos(as) de graduação e mestrado. A pesquisa-ação realizada na Escola de Esportes foi composta pelas seguintes fases (LUGUETTI *et al.* 2019; KEMMIS; MCTAGGART, 1998): (1) diagnóstico; (2) planejamento da UD e organização das aulas; (3) implementação; (4) reflexão e (5) revisão e início de um novo ciclo. Essas etapas foram implementadas em dois momentos: nas reuniões destinadas ao planejamento e à reflexão, e na implementação e observação do que foi planejado e ministrado. O quadro a seguir ilustra essa sequência de acontecimentos.

Quadro 2 - Etapas da Pesquisa-Ação

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Diagnóstico	Diagnóstico para identificar as dificuldades dos alunos;
Planejamento	Planejamento de uma unidade didática de ensino dos esportes pautada pelas abordagens não tradicionais;
Ação e Observação	Aplicação dos conteúdos elaborados para cada aula (ação) e anotações dos acontecimentos ocorridos (observação);
Reflexão	Reunião semanal para refletir os acontecimentos das aulas;
Revisão e Planejamento	Planejamento das próximas aulas conforme o que foi ensinado e observado durante as aulas e refletido durante as reuniões.

Fonte: a autora

Os tópicos citados que compõem a pesquisa-ação da presente pesquisa (diagnóstico, planejamento, ação e observação, reflexão; revisão e planejamento) serão explicados individualmente a seguir.

3.1.1.1 Diagnóstico

Antes de iniciar a elaboração de uma unidade didática de ensino, é fundamental entender quais são as dificuldades dos(as) alunos(as). Para tanto, é necessário que se realize um diagnóstico. Nesse sentido, González e Fraga (2012) afirmam que cada professor(a) deve avaliar o que os(as) alunos(as) sabem e identificar quais são as dificuldades que atrapalham o desempenho deles(as) no jogo. A partir disso, eles(as) podem pensar no que será ensinado, conforme a especificidade da turma.

A avaliação e a identificação do que os(as) alunos(as) sabem fazer e quais são as suas maiores dificuldades foram feitas a partir de uma filmagem inicial, chamada de diagnóstico (BORGES *et al.*, 2017). Ela foi realizada a partir de mini jogos, em que as crianças foram organizadas em equipes de 3 jogadores(as) e disputaram partidas com quadra reduzida. Foram feitas filmagens com as bolas nos pés e nas mãos. É importante ressaltar que, como a unidade didática tema desta dissertação foi a segunda aplicada no projeto Escola de Esportes, já conhecíamos grande parte dos(as) alunos(as). Contudo, como o conjunto de modalidades foi modificado de uma unidade para outra (passando de rede e parede para esportes de invasão), consideramos importante realizar a avaliação dos(as) alunos(as) antes de

iniciar as aulas. A partir do resultado da análise, o conteúdo de ensino, bem como a sua ordem, foi determinado.

3.1.1.2 Planejamento da unidade didática e das aulas

Os conteúdos de ensino analisados no diagnóstico foram focados nas abordagens de ensino baseadas no jogo. Sendo assim, os(as) analisadores(as), que eram os(as) alunos(as) da graduação e do mestrado da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança, redirecionaram as suas atenções para as intenções e ações táticas dos(as) alunos(as) que, conforme Bayer (1994), se manifestam em seis princípios operacionais, sendo três de ataque e três de defesa. Os três de ataque são: (1) conservar a posse da bola; (2) progredir da defesa ao ataque; (3) marcar o ponto. Já os de defesa são: (1) recuperar a posse da bola; (2) impedir a progressão do adversário; (3) proteger a meta.

A partir do diagnóstico inicial e das ações e reflexões realizadas em cada aula, o desenho final da unidade didática de ensino, contendo tema, problema tático e objetivo de cada aula ficou conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 3 - Cronograma de aulas e conteúdos

CRONOGRAMA DE AULAS E CONTEÚDOS - UNIDADE DE INVASÃO 2019/2				
Aula	DATA	TEMA	PROBLEMA TÁTICO	OBJETIVO
Diagnóstico		Aulas de avaliação diagnóstica		
1	01/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
2	03/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
3	8/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
4	10/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
5	15/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
6	17/10	Manter a posse de bola ASPB	ASPB não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do(a) ASPB a aparecer para receber
7	29/10	Manutenção da posse de bola ACPB	ACPB não tocam a bola para o(a) companheiro(a) mais bem posicionado(a).	Conscientizar sobre a escolha de quando e em quem tocar a bola para ser mais efetivo(a) (ACPB)
8	31/10	Manutenção da posse de bola ACPB	ACPB não tocam a bola para o(a) companheiro(a) mais bem posicionado(a).	Conscientizar sobre a escolha de quando e em quem tocar a bola para ser mais efetivo(a) (ACPB)
9	5/11	Manutenção da posse de bola ACPB	ACPB não tocam a bola para o(a) companheiro(a) mais bem posicionado(a).	Conscientizar sobre a escolha de quando e em quem tocar a bola para ser mais efetivo(a) (ACPB)

10	07/11	Avaliação		
11	12/11	Finalização e defesa do alvo	ACPB não finaliza no melhor momento DACPB não se coloca entre o(a) ACPB e a meta	Desenvolver a capacidade do(a) ACPB finalizar no melhor momento e do(a) DACPB se colocar entre o ACPB e a meta
12	14/11	Finalização e defesa do alvo	ACPB não finaliza no melhor momento DACPB não se coloca entre o ACPB e a meta	Desenvolver a capacidade do(a) ACPB finalizar no melhor momento e do DACPB se colocar entre o(a) ACPB e a meta
13	19/11	Finalização	Os(as) alunos(as) não finalizam quando estão em condições favoráveis	Desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de finalizar e marcar o ponto
14	21/11	Finalização	Os(As) alunos(as) não finalizam quando estão em condições favoráveis	Desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de finalizar e marcar o ponto
15	26/11	Progressão da defesa ao ataque	ASPB não se desmarcar ou o(a) ACPB não usa o drible para progredir da defesa ao ataque	Desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de se desmarcar do(a) adversário(a) e receber a bola em condições favoráveis.
16	28/11	Progressão da defesa ao ataque	ASPB não se desmarca ou o ACPB não usa o drible para progredir da defesa ao ataque	Desenvolver a capacidade dos(as) alunos(as) de se desmarcar do(a) adversário(a) e receber a bola em condições favoráveis.
17	3/12	Proteger o alvo	DACPB não se coloca entre o(a) ACPB e a meta O(A) DASPb não marca o(a) ASPB (secundário)	Desenvolver a capacidade do(a) DACPB proteger o alvo, se colocando entre o(a) ACPB e a meta; Desenvolver a capacidade do(a) DASPb marcar o(a) ASPB
18	5/12	Alunos(as) recriaram coletivamente os problemas tático das aulas	Jogadores(as) não se posicionam entre o alvo e o(a) ACPB/ASPB, não criam linha de passe, falta de marcação no(a) ASPB	Aprimorar os aspectos táticos e técnicos desenvolvidos durante a unidade didática
19	10/12	Avaliação		

Fonte: a autora

O planejamento das aulas foi realizado considerando os modelos de ensino do *Sport Education* e do TGfU, que se pautam pelo ensino por meio do jogo. Esse tipo de metodologia possibilita que o(a) professor(a) pense em atividades desafiadoras e imprevisíveis, que permitem que o(a) jogador(a) tenha liberdade, autonomia e criatividade para tomar decisões, e possa desenvolver competências, conhecimentos, confiança e engajamento (BETTEGA *et al.*, 2021).

Para atender os modelos do *Sport Education* e do TGfU, os jogos foram adaptados com o intuito de torná-los adequados às habilidades dos(as) alunos(as). Características como: espaço de jogo (tamanho da quadra), número de jogadores(as), regras, tipo de material e tamanho do implemento eram definidos conforme a capacidade e a necessidade dos(as) alunos(as) (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; PAES, 2002).

Já a organização das atividades seguiu o modelo do Programa Segundo Tempo, que divide a aula em três grandes blocos (roda inicial, vivências e roda final) (GONZÁLEZ, 2017).

Realizamos essa escolha metodológica em razão dos nossos objetivos de ensino. Queríamos ensinar os(as) alunos(as) a compreenderem o jogo. Devido a aproximação que tínhamos com o modelo do Programa Segundo Tempo, ele foi um dos escolhidos. Entretanto, fomos construindo e modificando ao longo do processo. Alguns elementos do *Sport Education* surgiram para resolver problemas do nosso contexto que foram detectados nas aulas. Na primeira unidade didática de ensino, foi constatado que os(as) alunos(as) não eram assíduos(as) e não entendiam as regras do jogo. Utilizamos o elemento do “campeonato” proposto no *Sport Education* para incentivar a presença dos(as) alunos(as) e melhorar o entendimento deles(as) sobre as regras. Já na unidade didática de invasão, a qual é o centro da presente pesquisa, utilizamos do momento do “campeonato” para resolver outras questões relativas às atitudes dos(as) alunos(as).

Além disso, o modelo do Programa Segundo Tempo foi um dos escolhidos, pois os(as) pesquisadores(as) consideraram que a proposta se adequava aos objetivos. Almejávamos trabalhar com a ideia de jogo, questionamentos por meio da conscientização tática, e volta ao jogo. Além disso, esse modelo apresentava a possibilidade de trabalhar com o *Sport Education* ao longo da unidade didática e das aulas, e permitia que as atividades fossem pensadas considerando o proposto pelo TGfU. Por fim, o modelo proposto por González (2017) utiliza diversos(as) autores(as) abordados no marco teórico do presente estudo, está alinhado com o espectro teórico que sustenta o estudo e, por ser brasileiro, se aproxima ao contexto e à realidade do local em que a pesquisa foi realizada.

Dentro das vivências, o autor propõe os seguintes momentos para uma aula: (1) roda inicial; (2) primeiros movimentos; (3) jogo inicial; (4) conscientização tática; (5) tarefa; (6) jogo final; (7) campeonato; (8) roda final (GONZÁLEZ, 2017).

A partir desse desenho, nossas aulas foram pensadas e planejadas conforme essa proposta. Nessa estrutura de aula eram escolhidas, preferencialmente, atividades que tivessem interação entre os(as) adversários(as) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Outra importante característica da aula era o momento de conscientização tática (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GONZÁLEZ, 2017), utilizado para fazer os alunos refletirem sobre o jogo e entenderem algumas questões

técnico-táticas. Na última parte da aula era realizado o jogo do campeonato, inspirado no *Sport Education* (SIEDENTOP, 1994), permitindo que os(as) alunos(as) vivenciassem os diferentes papéis do esporte como treinador(a), árbitro(a), torcedor(a), etc. A seguir, a título de exemplo, um dos planos de aula elaborado para ser ministrado no projeto de extensão Escola de Esportes.

Quadro 4 - Plano de aula do projeto Escola de Esportes

Aula - Invasão					
Data Prevista: 01/10	Problema Tático: Finalização e defesa do alvo			Tema: 1v1 end zone e alvo basquetebol	
Data da Aula: XXX	Objetivo: ACPB - Quando finalizar DACPB - Se colocar entre o ACPB e a meta			Planejamento da aula: Camila Professores/Treinadore: Camila, Ivan, Du	
Materiais: Cones, bolas, coletes					
Parte da aula	Objetivo	Tempo	Participantes	Materiais	Descrição
Roda Inicial	Fazer as combinações da aula	5min	Todos divididos em duas equipes	Nenhum	Explicar para as crianças que a partir dessa aula começa a nossa unidade de ensino e que eles começarão a jogar os esportes de invasão. Relembrar quais são os esportes, usar a bola para a fala dando oportunidade a todos para falar.
Primeiros Movimentos 1	Aquecimento. Trabalhar a tática de defesa (proteger a meta) e a capacidade coordenativa de arremesso.	10min	Todos divididos em duas equipes	Cones e bolas	Queimada com cones. As crianças serão divididas em dois grupos, cada um de um lado da quadra de vôlei. Cada criança receberá um cone e escolherá o melhor local para deixar o seu cone com o objetivo de progetê-lo. O objetivo do jogo é derrubar o cone do oponente. Sempre que um cone for derrubado, a criança que era responsável por ele deverá se deslocar para o lado da quadra do oponente e ficar no fundo. Ela também poderá tentar acertar o cone do oponente. Agora as bolas podem vir dos dois lados (da frente e do fundo).
Observações:					
Jogo Inicial	ACPB: entender qual o melhor momento para marcar o ponto DACPB: Se posicionar entre o atacante e a meta	20min	1v1	Cones e bolas	Protegendo a meta: 1v1 em um espaço delimitado por cones (o defensor deverá ficar em cima da linha imaginária). O atacante com a bola na mão deve passar pelo defensor e lançar a bola no cone. Ele pode tentar o lançamento do lugar que quiser (antes ou depois de passar pelo defensor), mas o ACPB só poderá tentar fazer 1 vez o lançamento, se acertar no cone, marca ponto. Ir trocando as duplas
Conscientização		5 min			P: O que o defensor deve fazer para evitar que o oponente marque o ponto? R: Marcar o adversário P: Qual o melhor local para o defensor se posicionar? R: Entre o atacante e a meta P: Qual era o melhor momento para o atacante finalizar? R: Quando o defensor não estivesse entre ele e a meta.
Tarefa	Aquecer e trabalhar a ideia do jogo de end zone	5min	Todos ou 1v1	Nenhum	Tubarão: um aluno escolhido será o pegador. Ele deve se posicionar na linha e tentar pegar quem passar por ela. Todos devem tentar passar pela linha no apito do professor. Quem for pego irá se posicionando em outras linhas, aumentando a dificuldade e mantendo a ideia do 1v1.
Jogo Final	Observar se os alunos compreenderam o posicionamento do atacante e a melhor hora de finalizar	10min	1v1	Cones ou bambolê e bolas	Os alunos serão divididos em duplas. Haverá um único alvo de bambolê. Um ataca, enquanto o outro defende o alvo. O defensor poderá se posicionar em qualquer lugar da quadra que achar adequado e o atacante poderá fazer a cesta quando entender que é o melhor momento.
Sport Education		20 min	3v3		3v3 end zone (mãos) - AvB
Roda Final		5 min	Todos	-	Reflexão final e avisos para a próxima aula; combinados com os alunos a partir do que foi observado; considerações dos alunos sobre as atividades realizadas

Fonte: a autora

3.1.1.3 Ação e observação

A ação diz respeito à aplicação dos conteúdos que foram planejados para cada aula. Essa aplicação foi realizada pela própria pesquisadora, já que a mesma foi uma das professoras. A observação das aulas foi feita utilizando diários de campo, vídeos e dias específicos para avaliação dos(as) alunos(as). Os diários de campo eram preenchidos livremente, ou seja, não havia um roteiro a ser seguido pelos(as) observadores(as) professores(as). Cada um(a) tinha seu próprio diário e as aulas eram relatadas de forma individualizada. Nas reuniões cada professor(a) contava o que estava descrito no diário para que as ideias pudessem ser discutidas.

As gravações das atividades eram feitas constantemente utilizando aparelhos de celular próprio dos(das) professores(as). Sempre que possível alguém filmava a atividade para que o vídeo pudesse ser visto, analisado e

discutido durante a reunião. Além dos diários e dos vídeos, também foram feitas uma avaliação diagnóstica antes do início da unidade didática e duas avaliações ao longo da unidade didática, uma na décima aula e a outra na décima nona. Nas avaliações, as crianças foram divididas em equipes com três componentes. Foram feitos dois jogos, de quatro minutos, com três *versus* três, em quadra reduzida, sendo um com a bola nos pés e outro com a bola nas mãos.

A avaliação da aprendizagem dos(as) alunos(as) foi realizada constantemente, por meio dos registros feitos nos diários de campo pelos professores com as suas percepções sobre as aulas e as ações dos alunos, e por meio de conversas entre os(as) participantes durante as reuniões de reflexão, revisão e planejamento. Além disso, também houve momentos específicos de avaliação, utilizando imagens de gravações de vídeos. Entretanto, os dados coletados a partir dessas gravações não foram analisados na presente pesquisa.

3.1.1.4 Reflexão, revisão e planejamento

Uma vez por semana a pesquisadora se reuniu com os(as) estudantes da graduação que participam do projeto e com os professores orientadores a fim de refletir sobre os acontecimentos das aulas realizadas na semana anterior. As próximas aulas e o direcionamento sobre o que seria ensinado dependiam das reflexões realizadas com base nas observações das aulas anteriores. Se o

planejamento da unidade de ensino indicasse a troca de conteúdo, mas fosse constatado pelos(as) professores(as) durante as reuniões, ao analisar os vídeos e conversar sobre as percepções dos diários, que os(as) alunos(as) necessitavam um pouco mais de tempo, seria realizado um ajuste no planejamento para adequá-lo à realidade do desenvolvimento das crianças.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O cenário da pesquisa foi um Projeto de Extensão que aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre/RS e era oferecido gratuitamente à comunidade. Participaram da pesquisa 14 alunos(as) do projeto de extensão, que tinham, na época, idade entre sete e 11 anos, dois coordenadores do projeto que eram docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e líderes do grupo de pesquisa, e três professores(as) em formação, sendo uma a professora-pesquisadora, que era mestranda em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, e dois professores que eram estudantes de graduação em Educação Física da UFRGS no momento da pesquisa.

A professora-pesquisadora tem experiência nas modalidades de invasão, uma vez que já praticou diversas delas ao longo da vida, como handebol, basquetebol, futebol e futsal. Além disso, ela participou de competições na modalidade de futsal no período escolar e de graduação. Um dos professores em formação tem experiência com prática de futebol desde a infância; prática de basquete e handebol no Ensino Médio; prática de Hóquei indoor na graduação. O outro professor em formação tem experiência como atleta de handebol, futebol e basquetebol no colégio, e professor estagiário de escolas esportivas durante a graduação. Já os professores coordenadores do projeto e líderes do grupo também têm proximidade com as modalidades dos esportes de invasão. Um deles tem 8 anos de experiência como atleta de basquetebol, trabalhou durante 8 anos com a modalidade no contraturno escolar, durante 5 anos com esportes coletivos (basquetebol, futsal, vôlei) e há 15 anos é pesquisador no âmbito dos jogos esportivos coletivos. O outro professor coordenador em experiência de 8 anos com futebol, 4 anos com handebol escolar e 7 anos como professor de handebol.

3.3 PRODUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A produção da informação se deu sempre nas aulas, nos relatórios realizados pelos(as) professores(as) em formação e nas reuniões semanais. A pesquisadora e os professores em formação realizaram observações participantes durante a pesquisa. Sempre após as aulas cada professor(a) preenchia individualmente um diário de campo com o relato dos principais acontecimentos, focados no desempenho esportivo, tático e técnico dos(as) alunos(as), e em questões atitudinais que poderiam interferir na aprendizagem. Esses diários não seguiam um roteiro, deixando os envolvidos livres para descreverem todas as ações e acontecimentos que consideraram importantes em cada uma das aulas. Também foram coletados dados provenientes de diálogos gravados durante as aulas e posteriormente transcritos.

O projeto de extensão contou com a participação/colaboração de outros estudantes da graduação e do mestrado. Sendo assim, a pesquisadora utilizou os dados observados e relatados por estes(as) participantes após cada aula.

As reuniões também foram foco da pesquisa, já que a partir do que era discutido nelas, aconteciam mudanças nas próximas aulas. Para garantir a participação de todos(as) os(as) envolvidos(as) e o armazenamento das informações, as reuniões foram transmitidas ao vivo em um grupo privado do Facebook com os membros do LEME (Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte). Somente as pessoas envolvidas na pesquisa têm acesso a ele, e essa foi uma forma de manter o vídeo salvo, além de permitir que pessoas que não pudessem estar presentes no local, conseguissem interagir na reunião por meio desta plataforma online.

3.4 ANÁLISE TEMÁTICA DOS DADOS

Durante a implementação da unidade didática a produção de informação se deu principalmente por meio de diário de campo e transcrição de reuniões. Além dos diários, todas as reuniões semanais, que totalizaram em 10 encontros com média de 54 minutos cada, foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. A soma dos dados a serem analisados na presente análise temática resultou em 45 páginas de diários de campo, e 113 páginas de transcrição, que passaram por uma análise

temática de conteúdo (BRAUN; CLARKE, 2006), realizada em conjunto por três analistas, sendo dois graduandos em Educação Física e a mestranda pesquisadora do presente estudo. Os analistas se encontraram virtualmente por 18 vezes.

A análise temática é proposta por Braun e Clarke (2006) e consiste em um método de análise qualitativo que tem como objetivo identificar, analisar e interpretar dados agrupando-os por temas. A escolha pela análise temática dos dados se deu devido à possibilidade de organizar as informações, se aprofundar nos detalhes e realizar uma análise interpretativa do que foi produzido e coletado ao longo da pesquisa. Para tanto, os autores propõem que a análise temática seja realizada em sei etapas: (1) imersão; (2) geração de códigos iniciais; (3) pesquisa e identificação dos temas; (4) revisão dos temas; (5) definição e renomeação dos temas; (6) escrita do relatório.

3.4.1 Imersão

A primeira etapa da análise temática foi a imersão dos dados. Nessa fase sugere-se que seja feita uma leitura exaustiva de todo o material (BRAUN; CLARKE, 2006). Para tanto, foi escolhida aleatoriamente uma reunião transcrita, chamada de “reunião teste”, para que os(as) analistas a lessem individualmente de forma aprofundada e repetida, a fim de extrair todas as informações que consideravam importantes. Durante essa fase, foram necessários três encontros para estudar e planejar as próximas etapas da análise temática.

3.4.2 Geração De Códigos Iniciais

Após a fase 1, seguiu-se para a segunda etapa do processo da análise temática, a geração de códigos iniciais, que também aconteceu de maneira individual, utilizando-se como base a “reunião teste”. Os(as) analistas selecionaram os trechos que julgavam corresponder a um código e adicionavam como comentário o respectivo código, conforme ilustrado na figura oito. Os códigos não foram definidos previamente, e cada um(a) dos(as) analistas teve liberdade para criá-los conforme achassem pertinentes para cada parte do trecho.

Quadro 5 - Ilustração dos códigos criados e adicionados como comentários

The image displays two screenshots of a document analysis tool. Each screenshot shows a text excerpt on the left and a list of analyst comments on the right. The text excerpts are identical in both screenshots, describing a soccer game strategy. The comments are from different analysts and include various codes.

Top Screenshot:

- Analista 1** (22 de abr. de 2020): Dificuldade tática dos alunos=Organização dos conteúdos. A partir do documento importado.
- Analista 1** (22 de abr. de 2020): Sucesso tático dos alunos. A partir do documento importado.
- Analista 1** (22 de abr. de 2020): Organização da atividade. A partir do documento importado.

Bottom Screenshot:

- Analista 2** (28 de abr. de 2020): Dificuldade tática dos alunos: linha de passe.
- Analista 2** (29 de abr. de 2020): Organização das aulas: adequação do conteúdo aos objetovs.
- Analista 2** (29 de abr. de 2020): Organização das aulas: adequação da atividade aos objetovs.

Fonte: a autora

Após cada um(a) dos(as) participantes ler de modo individual a mesma reunião e criar códigos para cada um dos trechos, foi marcado o quarto encontro online para realizar uma leitura conjunta da transcrição e das categorias que emergiram a partir de cada leitura individual. Para esse processo, havia um mediador que lia cada trecho da transcrição. A partir da leitura, os(as) analistas mencionavam quais códigos haviam sido gerados para aquele trecho. Além disso, também foi verificado se todos(as) haviam selecionado as mesmas frases para um mesmo trecho.

Depois disso, houve uma discussão sobre cada código, até que se chegasse a um consenso sobre qual seria o mais adequado para cada trecho da reunião teste. A partir dessa ação, ficou estabelecido que para o próximo encontro todos os(as)

envolvidos(as) deveriam realizar novamente a análise temática, de acordo com as definições dos códigos que foram surgindo durante a discussão e leitura em conjunto com o mediador.

O quinto encontro online aconteceu cinco dias após o anterior. Nele, o mediador foi ouvinte, e cada um dos(as) analistas apresentou e justificou a escolha dos seus códigos. Na oportunidade foi decidido que poderia haver mais de um código para um mesmo trecho, caso o trecho se encaixasse em dois temas ou mais. Nesta fase, devido à leitura e às reuniões, os(as) analistas já estavam mais familiarizados(as) com o processo e preparados(as). Para uma melhor organização, foi elaborada uma planilha de Excel compartilhada, onde os(as) analistas inseriram os seus códigos. Por fim, a última ação do quinto encontro girou em torno de uma discussão sobre os próximos passos, ficando definido que os participantes fariam a leitura de outras duas reuniões para codificar o conteúdo, verificando se surgiriam novos códigos. Cada um(a) deveria analisar as duas reuniões que transcreveu e colocar os códigos em outras planilhas, aos quais seriam discutidas no próximo encontro.

No sexto encontro os códigos criados pelos(as) três analistas foram listados em uma grande tabela para que eles(as) pudessem ser comparados e agrupados quando fossem semelhantes. Os códigos “dificuldade de execução da atividade”, “dificuldade tática” e “dificuldade tática dos alunos”, por exemplo, descritos para o mesmo trecho por cada um(a) dos(as) analistas, passaram a ser um só, após uma definição do termo final feita em conjunto.

No sétimo encontro, para facilitar a organização da análise, os códigos gerados foram classificados, de forma individual pelos(as) analistas, em um grupo temático maior. Assim, códigos como “melhora técnica dos alunos” e “melhora tática dos alunos” foram agrupados dentro do mesmo tema, definido como “melhora dos alunos”. Para organização, o grupo utilizou como base os dados de um(a) dos(as) analistas, que criou os temas na primeira coluna da tabela, e agrupou os códigos destinados àqueles temas na coluna ao lado. Os(as) outros(as) dois(uas) analistas adicionaram os seus temas e códigos que consideraram semelhantes ao lado, conforme quadro 6. O quadro a seguir tem o intuito de demonstrar para o leitor como foi preenchida a planilha pelos(as) analistas, sendo que eles dispuseram as informações lado a lado, cada um ocupando o seu espaço.

Quadro 6 - Ilustração do agrupamento dos códigos pelos analistas

Analista 1		Analista 2		Analista 3	
TEMA	CÓDIGO	TEMA	CÓDIGO	TEMA	CÓDIGO
Organização da aula	Organização da aula – Dificuldade de executar a atividade Organização da aula – Intervenção do professor na estrutura da atividade Organização da aula – Melhora dos alunos devido a intervenção do professor Organização das aulas: Adequação do roteiro aos objetivos	Intervenção dos professores para modificar a estrutura da aula Intervenção do professor para melhorar a tática (orientação) Intervenção do professor para melhorar a técnica (orientação) Conscientização tática dentro da atividade		Organização da aula	Adequação do conteúdo aos objetivos Complexidade da tarefa Adequação da atividade aos objetivos Reflexão dos alunos sobre a prática: Desenvolvimento Cognitivo Reflexão sobre a prática Planejamento Adequação do conteúdo aos objetivos: Desenvolvimento Cognitivo
Organização da atividade em aula	Organização da atividade em aula – manutenção da mesma atividade para atingir objetivo de aprendizagem tática Organização da atividade em aula: modificação para tornar o jogo possível por meio da adequação das regras Organização da atividade em aula – Tempo da atividade Organização da atividade em aula – Descrição da atividade realizada Organização da atividade buscando alcançar o objetivo tático	Manutenção de atividade que irá ensinar o objetivo tático da aula Modificação de atividades para atender o objetivo tático Bofando atividades para atingir o objetivo tático da aula Tornando o jogo possível Regras estipuladas não foram o ensino de tática desejado		Dificuldade	Dificuldade técnica dos alunos Dificuldade tática dos alunos: movimentação Dificuldade tática: ser de marcação Dificuldade tática dos alunos: falta de passe Dificuldade técnica dos alunos: Diferença de aprendizagem
Organização dos conteúdos	Organização dos conteúdos: manutenção para atingir objetivo de aprendizagem tática Organização dos conteúdos	Execução da atividade Dificuldade dos alunos Melhora tática Protagonismo técnico do aluno		Resultado	Positivo: intervenção dos professores Relação dos Alunos Positivo: tática Negativo: tática Negativo: Técnica (introdução de gesto técnico no jogo) Negativo: na técnica Tornar o jogo possível na tática
Relação pessoal entre os alunos	(negativa – aluno quer mandar nos outros)			Intervenção dos professores	na técnica Tornar o jogo possível na tática relação interpessoal dos alunos - aspectos atitudinais Liderança e alunos mais habilidosos
Regras	Adição de regras para atingir objetivos táticos do jogo. Regras ineficientes para atingir objetivos táticos			Relato das aulas	Atividade Analítica Dificuldade Tática Autoanálise
Professores	Ação dos professores (relacionada a relação entre os alunos) Desafio dos professores relacionado a ação técnica			Conscientização	protagonismo do aluno (gesto técnico) gênero Mais habilidosos Comportamento dos Alunos Desajustamentos/ conflitos
Tornar o jogo possível	Tornar o jogo possível por meio da adaptação de espaços. Tornar o jogo possível e buscar atingir objetivos táticos por meio da adequação das regras Tornar o jogo possível por meio da adequação das regras			Relação interpessoal dos alunos	aprendizagem Tática
Melhora dos alunos	Melhora técnica dos alunos Melhora tática dos alunos				
Dificuldade dos alunos	Dificuldade técnica dos alunos Dificuldade tática dos alunos				
Conscientização tática	Conscientização tática Conscientização utilizando desenho tático Adequação da atividade a fim de encontrar a melhor forma de conscientizar taticamente com desenho tático				
Alunos	Protagonismo dos alunos (decisão técnica)				

 **ANÁLISTA 2**
 **ANÁLISTA 3**
 **ANÁLISTA 1**

Fonte: a autora

Para uma melhor compreensão do que foi realizado e relatado, a seguir cada uma das colunas preenchidas por cada analista foi ilustrada de forma ampliada conforme quadro 7, 8 e 9.

Quadro 7 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 1

Analista 1	
TEMA	CÓDIGO
Organização da aula	Organização da aula – Dificuldade de executar a atividade Organização da aula – Intervenção do professor na estrutura da atividade Organização da aula – Melhora dos alunos devido a intervenção do professor Organização das aulas: Adequação do roteiro aos objetivos
Organização da atividade em aula	Organização da atividade em aula – manutenção da mesma atividade para atingir objetivo de aprendizagem tática Organização da atividade em aula: modificação para tornar o jogo possível por meio da adequação das regras Organização da atividade em aula – Tempo da atividade Organização da atividade em aula – Descrição da atividade realizada Organização da atividade buscando alcançar o objetivo tático
Organização dos conteúdos	Organização dos conteúdos: manutenção para atingir objetivo de aprendizagem tática Organização dos conteúdos
Relação pessoal entre os alunos	(negativa – aluno quer mandar nos outros)
Regras	Adição de regras para atingir objetivos táticos do jogo. Regras ineficientes para atingir objetivos táticos
Professores	Ação dos professores (relacionada a relação entre os alunos) Desafio dos professores relacionado à ação técnica
Tornar o jogo possível	Tornar o jogo possível por meio da adaptação de espaços. Tornar o jogo possível e buscar atingir objetivos táticos por meio da adequação das regras Tornar o jogo possível por meio da adequação das regras
Melhora dos alunos	Melhora técnica dos alunos Melhora tática dos alunos
Dificuldade dos alunos	Dificuldade técnica dos alunos Dificuldade tática dos alunos
Conscientização tática	Conscientização tática Conscientização utilizando desenho tático Adequação da atividade a fim de encontrar a melhor forma de conscientizar taticamente com desenho tático
Alunos	Protagonismo dos alunos (decisão técnica)

Fonte: a autora

Quadro 8 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 2

Analista 2	
TEMA	CÓDIGO
Organização da aula	Intervenção dos professores para modificar a estrutura da aula Intervenção do professor para melhorar a tática (orientação) Intervenção do professor para melhorar a técnica (orientação) Conscientização tática dentro da atividade Manutenção de atividade que irá ensinar o objetivo tático da aula Modificação de atividades para atender o objetivo tático Bolando atividades para atingir o objetivo tático da aula Tornando o jogo possível
Dificuldade de ensino	Regras estipuladas não forçam o ensino da tática desejado
Dificuldade dos alunos	Execução da atividade Dificuldade tática
Melhoras dos alunos	Melhora tática Protagonismos técnico do aluno

Fonte: a autora

Quadro 9 - Códigos e temas iniciais criados pelo(a) Analista 3

Analista 3	
TEMA	CÓDIGO
Organização da aula	Adequação do conteúdo aos objetivos Complexidade da tarefa Adequação da atividade aos objetivos Reflexão dos alunos sobre a prática: Desenvolvimento Cognitivo Reflexão sobre a prática Planejamento Adequação do conteúdo aos objetivos: Desenvolvimento Cognitivo
Dificuldade	Dificuldade técnica dos alunos Difivuldade Tática dos alunos: movimentação Dificuldade tática: sair da marcação Dificuldade tática: marcação em jogadores sem a posse de bola Dificuldade tática dos alunos: linha de passe Dificuldade técnica dos alunos: Diferença de aprendizagem
Resultado	Positivo Positivo: intervenção dos professores Relação dos Alunos Positivo: tática Negativo: Tática Negativo: Técnica (introdução de gesto técnico no jogo) Negativo
Intervenção dos professores	na técnica Tornar o jogo possível na tática relação interpessoal dos alunos - aspectos atitudinais Liderança e alunos mais habilidosos
Relato das aulas	Atividade Analítica
Conscientização	dificuldade Tática Autoanálise
Relação interpessoal dos alunos	protagonismo do aluno (gesto técnico) gênero Mais habilidosos Comportamento dos Alunos desentendimentos/ conflitos
Aprendizagem	Tática

Fonte: a autora

3.4.3 Pesquisa e Identificação dos Temas

Embora os(as) analistas já tivessem ensaiado a criação de temas na etapa anterior, a terceira parte do processo de análise temática, que aconteceu no oitavo e no nono encontro, serviu para definir em conjunto os temas, diminuindo a quantidade ao agrupar termos semelhantes, conforme quadro 10.

Quadro 10 - Ilustração do resultado do agrupamento dos termos semelhantes

Analista 1	Analista 2	Analista 3
TEMAS	TEMAS	TEMAS
Organização da aula	Organização da aula	Organização da aula
Organização dos conteúdos	Dificuldade de ensino	Dificuldade
Relação pessoal entre os alunos	Dificuldade dos alunos	Resultado
Regras	Melhoras dos alunos	Interferência Sociocultural
Professores		Intervenção dos professores
Tornar o jogo possível		Relato das aulas
Melhora dos alunos		Conscientização
Dificuldade dos alunos		Relação interpessoal dos alunos
Conscientização tática		Aprendizagem
Alunos		Reflexão sobre a prática

Fonte: a autora

Com os temas criados dispostos em uma única tabela, eles foram reagrupados em uma nova aba, na mesma tabela, conforme consenso dos participantes, surgindo e originando os seguintes temas: (a) planejamento/organização da aula; (b) intervenção do professor; (c) relação interpessoal; (d) aprendizagem; (e) conscientização; e (f) *Sport Education*.

Esses temas para analisar de forma temática os dados oriundos das transcrições das reuniões também foram utilizados na análise dos diários de campo. Foi decidido pelos(as) participantes que os diários seriam analisados em conjunto, pelos(as) três analistas, de forma síncrona ou assíncrona. Todo esse processo de análise dos diários em conjunto pelos(as) analistas foi realizado em sete encontros.

3.4.4 Revisão dos Temas e Códigos

Depois que os códigos e os temas estavam criados, os(as) analistas se reuniram novamente no décimo sétimo encontro e realizaram a união dos códigos semelhantes nas grandes categorias de temas. Para facilitar a organização os seis temas principais foram agrupados em três grandes grupos: (a) professor(a), que

englobava os temas planejamento/ organização das aulas e intervenção do professor; (b) aluno(a), que reunia os temas relação interpessoal e aprendizagem; e (c) professor(a)-aluno(a), que envolvia os códigos dispostos nas categorias conscientização e *Sport Education*.

Cada um dos seis temas recebeu uma cor para posterior identificação na planilha, conforme o quadro a seguir.

Quadro 11 - Ilustração das cores destinadas a cada tema

Professor	Planejamento / Organização da Aulas
	Intervenção do Professor
Aluno	Relação Interpessoal
	Aprendizagem
Professor-Aluno	Conscientização
	Sport Education

Fonte: a autora

O décimo oitavo encontro ocorreu após a divisão e diferenciação dos temas por cores. Na oportunidade, os analistas organizaram em uma planilha todos os códigos que surgiram de cada uma das reuniões e dos diários de campo, agrupando os códigos que pertenciam a cada tema. Assim, cada um dos códigos foi pintado conforme a cor do tema que pertencia, conforme exemplo a seguir da planilha de um(a) dos(as) analistas:

Quadro 12 - Ilustração da pintura dos códigos conforme cor definida para cada tema

CÓDIGOS REUNIÃO 15/10	CÓDIGO REUNIÃO 3/12	CÓDIGOS REUNIÃO 01/10
Dificuldade de executar a atividade	Dificuldade tática dos alunos	Dificuldade de entender a atividade
Intervenção do professor na estrutura da atividade	Dificuldade técnica dos alunos	Dificuldade tática dos alunos
Melhora dos alunos devido a intervenção do professor	Orientação tática	Dificuldade tática dos alunos
Adequação do roteiro aos objetivos	Mescla de equipes	Dificuldade técnica dos alunos
Manutenção da mesma atividade para atingir objetivo de aprendizagem tática	Melhora tática dos alunos	Dificuldade dos alunos novos ou com baixa frequência
Modificação para tornar o jogo possível por meio da adequação das regras	Regras	Falta de motivação
Tempo da atividade	Fotos e Vídeos	Descrição da atividade realizada
Descrição da atividade realizada	Observação dos colegas	Separação dos times
Organização da atividade buscando alcançar o objetivo tático	Verbalização correta e execução inapropriada	Entrar no jogo
Manutenção para atingir objetivo de aprendizagem tática	Descrição das atividades planejadas	Entrar no jogo
Organização dos conteúdos	Devido ação do professor	Explicação da regra
Liderança Negativa – aluno (mais habilidoso) quer mandar nos outros		Ação dos professores (relacionada a ação entre os alunos)
Adição de regras para atingir objetivos táticos do jogo.		Aluno joga sozinho
Regras ineficientes para atingir objetivos táticos		Adição de regras para atingir objetivos táticos do jogo.
Ação dos professores (relacionada a relação entre os alunos)		Regras ineficientes para atingir objetivos táticos
Desafio dos professores relacionado à ação técnica		Liderança Negativa
Adaptação de espaços		Positiva
Adequação das regras para atingir objetivos táticos		Negativa
Adequação das regras para atingir objetivos táticos		Melhora comportamental dos alunos
Melhora técnica dos alunos		Acontecimentos fora da aula que influenciam no jogo
Melhora tática dos alunos		Organização dos conteúdos
Dificuldade técnica dos alunos		Modificação para atingir objetivos táticos
Dificuldade tática dos alunos		Papel do treinador

Fonte: a autora

A última etapa do processo de análise de conteúdo foi criar uma planilha listando todos os códigos criados e agrupados em seus respectivos temas, separando-os por reunião ou diário de campo. Ou seja, os códigos relativos ao tema aprendizagem oriundos do diário de campo ficavam em uma coluna, e os encontrados na reunião eram dispostos na coluna ao lado.

Quadro 13 - Ilustração da listagem dos códigos criados e agrupados em um tema

ALUNO - APRENDIZAGEM - DIÁRIO	ALUNO - APRENDIZAGEM - REUNIÃO
Ação (dos mais habilidosos) de acordo com as respostas da conscientização feita anteriormente	Acerto tático da aluna
Ação (dos menos habilidosos) de acordo com as respostas da conscientização, entretanto de forma mais lenta	Aluno mais habilidoso x menos habilidoso: aluno mais habilidosos e mais antigo no projeto cria bastante linhas de passes e tem um boa movimentação para aparecer pra receber
Ação defensiva correta, alunos se posicionam melhor entre a meta e o atacante	Aprendizagem tática - criação de linha de passe
Ação negativa tática, falta de criação de linhas de passe	Dificuldade de execução da atividade
Ação tática correta da aluna, aparecendo para receber	Dificuldade dos alunos: alunas tem um pouco de dificuldade ao tocar com os pés
Ação tática correta, alunos defendem bem	Dificuldade dos alunos: dificuldade de entender a atividade
Ação tática correta, alunos defendem bem	Dificuldade dos alunos: dificuldade de entender a atividade
Ação tática defensiva correta dos alunos, posicionamento entre meta e atacante	Dificuldade dos alunos: dificuldade dos alunos novos ou com baixa frequência
Ação tática dos alunos negativa, ainda continuam criar linhas de passes longas mesmo após a conscientização	Dificuldade dos alunos: dificuldade tática dos alunos - criação da linha de passe
Ação tática dos defensores eficiente, dificultando troca de passes dos atacantes	Dificuldade dos alunos: Dificuldade tática dos alunos - Criação de linha de passe
Ação tática errada dos ASPB, indo para trás dos defensores	Dificuldade dos alunos: Dificuldade tática dos alunos (criação de linha de passes)
Ação tática positiva do aluno para dar prosseguimento nas jogadas e criação de linhas de passe	Dificuldade dos alunos: Dificuldade tática dos alunos na criação de linha de passe
Ação tática positiva: Defensores se posicionava entre alvo e o atacante	Dificuldade dos alunos: dificuldade técnica dos alunos - agarrar
Ação tática precipitada da aluna, não executou no melhor momento	Dificuldade dos alunos: dificuldade técnica dos alunos (Ou seria uma dificuldade técnica de escolher o gesto menos eficiente?) - usaram o passe aéreo ao invés do quicado
Ações táticas de desmarque corretas	Dificuldade dos alunos: dificuldade técnica interferindo no acerto tático
Ações táticas de desmarque foram feitas como o combinado na roda de conscientização só de alunos	Dificuldade dos alunos: entediamento tático na teoria, mas não na prática
Aluno antigo no projeto explora bem os espaços vazios para criar boas linhas de passe	Dificuldade dos alunos: falta de motivação
aluno mais habilidoso tem boas ações táticas, reconhecendo melhores situações para ações e criação de linhas de passe	Dificuldade dos alunos: falta de motivação
Aluno mais habilidosos toma decisões erradas, não joga cooperativamente, individualista	Dificuldade dos alunos: Não souberam usar a regra para se sobressair taticamente
Alunos antigo no projeto realiza criação de linhas de passe. Já os alunos novos ainda não pensam nisso.	Dificuldade dos alunos: Não souberam usar a regra para se sobressair taticamente
Alunos mais habilidosos conseguem executar bem a atividade com foco no desmarque	Dificuldade dos alunos: Tática
alunos solucionam problemas defensivos com mais eficiência	Dificuldade dos alunos: Tática
Aprendizado: Alunos conseguem encontrar soluções táticas defensivas para a retomada da posse de bola	Dificuldade dos alunos: tática
Aprendizado/ melhora bom posicionamento ofensivo da aluna	Dificuldade e melhoras táticas dos alunos
Aprendizado/melhora tática: alunas criam boas linhas de passe	Dificuldade tática
Aprendizado/melhora: boa trocas de passes com criação de linhas de passe	dificuldade tática
Aprendizagem: Ação tática correta, defensores conseguiram se sobressair ao ataque. Se espalhando mais pela quadra	Dificuldade tática (defender o alvo)
Aprendizagem: Ação tática correta, os alunos perceberam que se aglomerar era ruim	Dificuldade tática de criação de linha de passe
Aprendizagem: ação tática positiva, boas trocas de passes devido a criação de linhas	Dificuldade tática de execução da atividade
Aprendizagem: ação técnica positiva: troca de passe eficiente	Dificuldade tática dos alunos novos no projeto: Alunos novos não se movimentam constantemente
Aprendizagem: Aluna toma a decisão correta após conscientização, quando livre para acertar o alvo ela tenta fazer o arremesso	Dificuldade tática dos alunos: não se movimentam
Aprendizagem: Alunos defensores se posicionam entre a meta e o ACPB	Dificuldade tática: aluna não finaliza no momento certo
Aprendizagem: alunos melhorar taticamente o seu jogo	Dificuldade tática: aluna não sabe se posicionar para receber a bola (criação de linha de passe)

Fonte: a autora

3.4.6 Relatório final dos dados

Ao final do processo de análise temática, foram gerados 422 códigos de diário de campo e 269 de reuniões, totalizando 691 códigos, divididos em 6 temas, conforme a seguir.

Tabela 1 - Ilustração da tabela de geração de códigos e temas

Temas	Códigos	
	Diário	Reunião
Aluno - Aprendizagem	197	54
Aluno - Relação Interpessoal	43	47
Organização - Planejamento	40	95
Conscientização	54	23
Professor	57	46
Sport Education	31	4
Total	422	269

Fonte: a autora

Todo o processo de análise temática para chegar nos 691 códigos e, por final, separá-los em 6 temas foi longo, mas nos ajudou a olhar para os nossos dados de forma clara e organizada. Utilizamos esses temas nos dois artigos da presente dissertação. Em um deles falamos sobre o tema do *Sport Education*, e no outro sobre Aluno(a) - Aprendizagem, Aluno(a) - Relação Interpessoal, Organização - Planejamento e Professor(a).

3.4.7 Confiabilidade

Após a terceira etapa, os(as) pesquisadores(as) passaram por um teste de confiabilidade Fleiss' kappa utilizando o software SPSS (LANDIS; KOCH, 1977; VIERA; GARRETT, 2005). Devido ao extenso arquivo que deveria ser analisado, contendo 158 páginas, três professores(as) do projeto de extensão dividiram a tarefa de analisar temática. Para garantir a confiabilidade e assegurar que os(as) analistas, mesmo analisando o conteúdo de forma separada, criariam códigos e agrupariam os mesmos de forma semelhante foi feito um teste de confiabilidade que se deu da seguinte maneira:

Três pessoas que estavam de fora do processo de análise se juntaram para produzir o teste de confiabilidade. Uma das graduandas ficou responsável por criar uma grelha de trechos. Para tanto, ela selecionou 23% dos trechos dispostos nas diferentes reuniões e diários de campo, variando entre os 6 temas, de modo que cada um dos temas estivesse contemplado com uma porcentagem semelhante de trechos. Para que não houvesse probabilidade de erro, os trechos escolhidos foram aqueles que só geraram um único código.

Após a seleção dos trechos, o arquivo foi enviado para o e-mail de cada um dos(as) analistas. Cada uma das seis categorias temas recebeu um código numerado de 1 a 6. Os(as) analistas deveriam ler os trechos da grelha, e adicionar o número do tema que eles colocariam, caso estivessem lendo esse mesmo trecho em uma das reuniões ou diários de campo. Por exemplo, se eles considerassem que o trecho falava sobre a aprendizagem dos alunos, eles deveriam colocar o número 1 ao lado, pois era o número correspondente a esse tema. O número de cada tema foi definido previamente, e estava descrito no início do arquivo. Ao final do processo, houve uma concordância entre os três de 0,82, sendo esse um valor kappa considerado “quase perfeito”, mostrando que as análises feitas por eles eram confiáveis. No quadro a seguir está ilustrado o documento em que foi realizado o teste de confiabilidade, com os números correspondentes a cada uma das categorias e os trechos que os analistas deveriam colocar o número ao lado. Os nomes dos(as) alunos(as) descritos em cada trecho foram borrados.

Quadro 15 - Ilustração da grelha do teste de confiabilidade

Categoria	Código
Aluno - Aprendizagem	1
Aluno - Relação Interpessoal	2
Organização - Planejamento	3
Conscientização	4
Professor	5
Sport Education	6

Tendo por base os valores para as categorias acima descritos, complete a tabela abaixo indicando o código para cada trecho extraído das análises:

Item	Unidade de registro (extenso)	Código
1	Ivan – Costumava na hora de atacar se posicionava em frente ao gol adversário e ao defender na frente do seu gol. Guy – Legal que ela já tem essa ideia de defender o gol.	1
2	Exemplifiquei duas situações de movimentação do ASPB, em uma delas eu apareci para receber em uma boa posição e na outra me posicionei longe do companheiro e atrás do marcador. Eles conseguiram perceber que a situação 1 era a mais adequada.	4
3	O quarteto dos irmãos (Gabriel, Felipe, Matheus e Eduardo) foi muito bem eles conseguiam se movimentar de forma quase natural kkk	1
4	Utilizamos as amarelas da <u>decatlon</u> , e a azul de plástico também que não é tão grande. Não sei se a bola menor ainda não ficou mais difícil. Talvez o tamanho ideal seja a azul da <u>artengo</u> .	5
5	As defesas predominaram mais uma vez, eles estão mais organizados para fazer a proteção, bloqueiam o caminho com eficiência.	1
6	O jogo dos primeiros movimentos foi um tubarão 2v1 com um espaço delimitado (não muito grande). Os 'atacantes' deveriam passar pelo tubarão sem ser pegos. Deixamos-os escolherem os trios sozinhos ficou: (Felipe, Gabriel e Matheus); (Eduardo, Matheus e Gabriel); (Matheus, Gabriel e Eduardo) e (Gabriel, Felipe e Eduardo).	3
7	Com a posse da bola elas conseguiram trocar passes, mas não havia progressão na sua movimentação, não criavam linha de passe para o setor <u>ofensivo</u> .	1
8	Sobre o outro time a <u>Clara</u> fazia a movimentação certa e orientava bastante a <u>Clara</u> e <u>Clara</u> também fazia a movimentação certa	1

Fonte: a autora

3.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

A presente pesquisa fez parte de um estudo maior intitulado A Prática Pedagógica do Professor/Treinador Esportivo: Implementação e Avaliação das Abordagens Atuais no Ensino dos Esportes II, já aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob CAAE: 10347119.5.0000.5347.

Os(as) participantes e seus responsáveis foram contatados(as) pessoalmente pelos(as) professores(as) durante as aulas do projeto para explicar a eles o contexto da pesquisa, o objetivo, os benefícios e os possíveis riscos aos(as) alunos(as). Também foi frisado que aqueles(as) que não desejassem participar da pesquisa, não teriam os seus dados registrados.

Como forma de registro, os(as) interessados(as) em participar da pesquisa, deveriam preencher o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (apêndice A) dos(as) representantes legais e o TALE (apêndice B) dos(as) alunos(as).

Os(as) participantes podiam, a qualquer momento, deixar de participar e ter os seus dados e registros preservados. Além disso, todo e qualquer dado era confidencial e nenhum nome foi divulgado, nem mesmo nos relatórios dos professores.

CAPÍTULO 4

O presente capítulo diz respeito ao primeiro artigo do estudo, publicado pela revista Movimento em 20 de março de 2022, tendo o seguinte endereço como DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.114101>

ARTIGO I - APRENDIZAGENS EMERGENTES DOS DIFERENTES PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS ALUNOS NO MODELO *SPORT EDUCATION*¹

EMERGING LEARNING FROM DIFFERENT ROLES PLAYED BY STUDENTS IN THE SPORT EDUCATION MODEL

APRENDIZAJES EMERGENTES DE LOS DIFERENTES PAPELES REALIZADOS POR LOS ALUMNOS EN EL MODELO *SPORT EDUCATION*

Resumo: Com o objetivo de analisar os acontecimentos que emergiram da utilização do modelo *Sport Education* (SE) em uma unidade de ensino dos esportes de invasão, com enfoque nos diferentes papéis desempenhados pelos(as) alunos(as), foi realizada uma pesquisa-ação em um projeto de extensão. O estudo envolveu dois coordenadores, dois professores e uma professora que, em um processo de reflexão e ação, ministraram aulas para 14 crianças de sete a 11 anos. As reuniões foram gravadas e posteriormente transcritas. As aulas foram registradas em diários de campo individuais pelos três professores. Todas essas informações passaram pela análise temática. Os resultados apontaram que o código de condutas e o papel de treinador(a) auxiliaram a direcionar a atenção dos(as) alunos(as) para os objetos da unidade didática, como as atitudes e os conhecimentos tático-técnicos.

Palavras-chave: Ensino. Esportes. Criança.

Abstract: In order to analyze the events that emerged from the application of the Sport Education (SE) model in an invasion sports teaching unit, focusing on the different roles played by students, an action-research was carried out on an extension project. The study involved two coordinators and three teachers who, in a process of reflection and action, taught 14 children from seven to 11 years old. The meetings were recorded and later transcribed. Classes were recorded in individual field diaries by the three teachers. All this information underwent thematic analysis. The results showed that the code of conduct and the role of coach helped to direct the students' attention to the objects of the didactic unit, such as attitudes and tactical-technical knowledge.

Keywords: Teaching. Sports. Child.

¹ Este capítulo está formatado de acordo com as normas da revista Movimento.

Resumen: Con el fin de analizar los hechos surgidos de la utilización del modelo de Educación Deportiva (SE) en una unidad docente de deportes de invasión, centrándose en los diferentes roles que desempeñan los estudiantes, se realizó una investigación acción en un proyecto de extensión. En el estudio participaron dos coordinadores y tres profesores que, en un proceso de reflexión y acción, enseñaron a 14 niños de siete a 11 años. Las reuniones fueron grabadas y luego transcritas. Los tres profesores registraron las clases en diarios de campo individuales. Toda esta información se sometió a un análisis temático. Los resultados mostraron que el código de conducta y el rol de entrenador ayudaron a dirigir la atención de los estudiantes hacia los objetos de la unidad didáctica, como las actitudes y los conocimientos táctico-técnicos.

Palabras clave: Enseñanza. Deportes. Niño.

1 INTRODUÇÃO

O esporte é um fenômeno sociocultural com múltiplas manifestações, que envolve diferentes personagens e possibilidades de práticas (GALATTI *et al.*, 2018). Durante o seu ensino pode-se explorar as possibilidades de aprendizagem que transcendem o papel do(a) jogador(a).

O *Sport Education* (SE), ou Modelo de Educação Esportiva, é uma abordagem de ensino com potencial de colaborar para a exploração de novos papéis dentro do esporte, aumentando as possibilidades que os(as) envolvidos(as) com a prática esportiva podem conhecer, vivenciar e aprender.

Proposto por Siedentop (1994), o SE foi desenvolvido com o intuito de fornecer significado à aprendizagem, em contraponto à descontextualização do jogo que ocorre nas abordagens tradicionais (MESQUITA; GRAÇA, 2006). Os principais objetivos do SE são: (1) educar os(as) alunos(as) para serem jogadores(as) competentes; (2) formar alunos(as) letrados(as) e (3) formar alunos(as) entusiastas (SIEDENTOP, 1994). Para tanto, o modelo utiliza a competição esportiva como ferramenta educacional e está fundamentado em seis características do esporte institucionalizado: (1) temporada, (2) afiliação, (3) cronograma de jogos, (4) registro de desempenho, (5) festividade e (6) evento culminante (SIEDENTOP, 2002). Com base nessas características, os(as) alunos(as) têm a oportunidade de desempenhar

diferentes papéis presentes no esporte, como o de jogador(a), árbitro(a), treinador(a), torcedor(a) etc. (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

O SE tem sido tema de algumas revisões sistemáticas. Wallhead e O'Sullivan (2005) tiveram como objetivo verificar o efeito do SE na aprendizagem dos(as) alunos(as) na Educação Física. Para análise, os autores categorizaram as aprendizagens conforme o conteúdo dos artigos, dividindo-as nas seguintes categorias: habilidades motoras; aspectos físicos; pessoal e social; atitude dos(as) alunos(as) e valores; conhecimento tático e desempenho. Como resultado, eles observaram que o SE cumpre o que propõe e facilita a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento social e pessoal, responsabilidade, cooperação, confiança e pode diminuir a exclusão no esporte (WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005).

Hastie, Ojeda e Luquin (2011) identificaram novas tendências de pesquisa no SE, agrupando-as em: local de aplicação do SE; nível escolar, esporte foco da pesquisa e metodologia adotada na pesquisa. Dentre essas novas tendências, o presente estudo se encaixa na primeira, uma vez que ele foi realizado no Brasil, um país que não é de língua inglesa, onde predomina o número de publicações sobre o SE. Ambas as revisões identificaram aumento no número de estudos envolvendo o SE e um grande potencial do modelo para facilitar o processo de aprendizagem. Entretanto, é necessário explorar os aspectos que envolvem o esporte como: interação entre gêneros, motivação, níveis de habilidade, treinamento do(a) professor(a) que aplicará o método etc. (HASTIE; OJEDA; LUQUIN, 2011; WALLHEAD; O'SULLIVAN, 2005).

Araújo, Mesquita e Hastie (2014) investigaram as produções sobre aprendizagem dos(as) alunos(as) quando participavam do SE. Os autores encontraram 23 estudos que focavam em desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento tático e aprendizagem em geral, enfatizando que o SE é um modelo robusto, positivo para a aprendizagem e que pode proporcionar experiências ricas para os(as) alunos(as) na Educação Física. Evangelio *et al.*, (2016) buscaram produções espanholas sobre o SE, tentando entender o impacto do modelo sobre escolares. O estudo mostrou que os(as) alunos(as) ficam mais motivados(as) e têm uma maior satisfação em participar das aulas de Educação Física quando há o SE.

Esse entusiasmo é positivo para que haja melhora nas atitudes e aumento na aprendizagem, principalmente na iniciação esportiva (EVANGELIO *et al.*, 2016).

Para além das potencialidades dos modelos, alguns estudos também procuraram compreender o processo, como foi o caso de duas pesquisas brasileiras (VARGAS *et al.*, 2018; GINCIENE; MATTHIESEN, 2017). Ginciene e Matthiesen (2017) se utilizaram de uma pesquisa-ação para compreender as particularidades do processo de ensino do atletismo em uma escola. Os resultados demonstraram que o modelo possibilitou o ensino por meio das dimensões dos conteúdos. Já Vargas *et al.* (2018), que também se utilizaram de uma pesquisa-ação, observaram vantagens na aprendizagem dos alunos e no planejamento dos(as) professores(as). Apesar disso, Vargas *et al.* (2018) também observaram que esse planejamento demanda um trabalho “extra” de professores, que normalmente exigem atividades fora do horário de trabalho.

Embora estudos anteriores evidenciem o impacto do SE sobre o processo de aprendizagem esportiva no contexto escolar, há escassez de pesquisas aplicando o modelo em ambiente de educação não-formal. E esse foi um dos aspectos apontados por Vargas *et al.* (2018) para novos estudos sobre o tema.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar os acontecimentos que emergiram da utilização do modelo *Sport Education* (SE) em uma unidade de ensino dos esportes de invasão, com enfoque nos diferentes papéis desempenhados pelos(as) alunos(as).

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo aconteceu em um projeto de extensão gratuito desenvolvido na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), cujo propósito era proporcionar uma iniciação esportiva diversificada, por meio de abordagens contemporâneas. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética e pesquisa UFRGS e realizada com o consentimento de todos(as) os(as) participantes(as) e seus responsáveis legais.

Foram participantes da pesquisa: dois coordenadores do projeto (docentes da universidade e coordenadores do grupo de pesquisa, com papel ativo nos momentos de planejamento); três professores (estudantes da ESEFID) no momento do estudo, sendo dois alunos de graduação em Educação Física e uma aluna de mestrado em Ciências do Movimento humano, e 14 crianças (inscritas voluntariamente no projeto, com idades entre sete e 11 anos). Os nomes dos sujeitos envolvidos neste estudo foram alterados por nomes fictícios. As aulas foram ministradas durante 31 encontros, que aconteceram regularmente duas vezes na semana por 1h30min.

2.1 PESQUISA-AÇÃO

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa-ação prática, que tem por objetivo desenhar o processo de ensino (KEMMIS, 2009; TRIPP, 2005) e produzir conhecimentos sobre a prática (GUBACS-COLLINS, 2007) em um processo contínuo de ação e reflexão. Foram realizadas reflexões críticas após cada aula em reuniões entre coordenadores e professores. Essas reflexões eram oriundas de percepções descritas em diários de campo individuais pelos professores e coordenadores presentes na aula ministrada. A partir dessas observações, foi feita uma reorganização das aulas seguintes, visando alcançar os objetivos de ensino, conforme detalhado adiante.

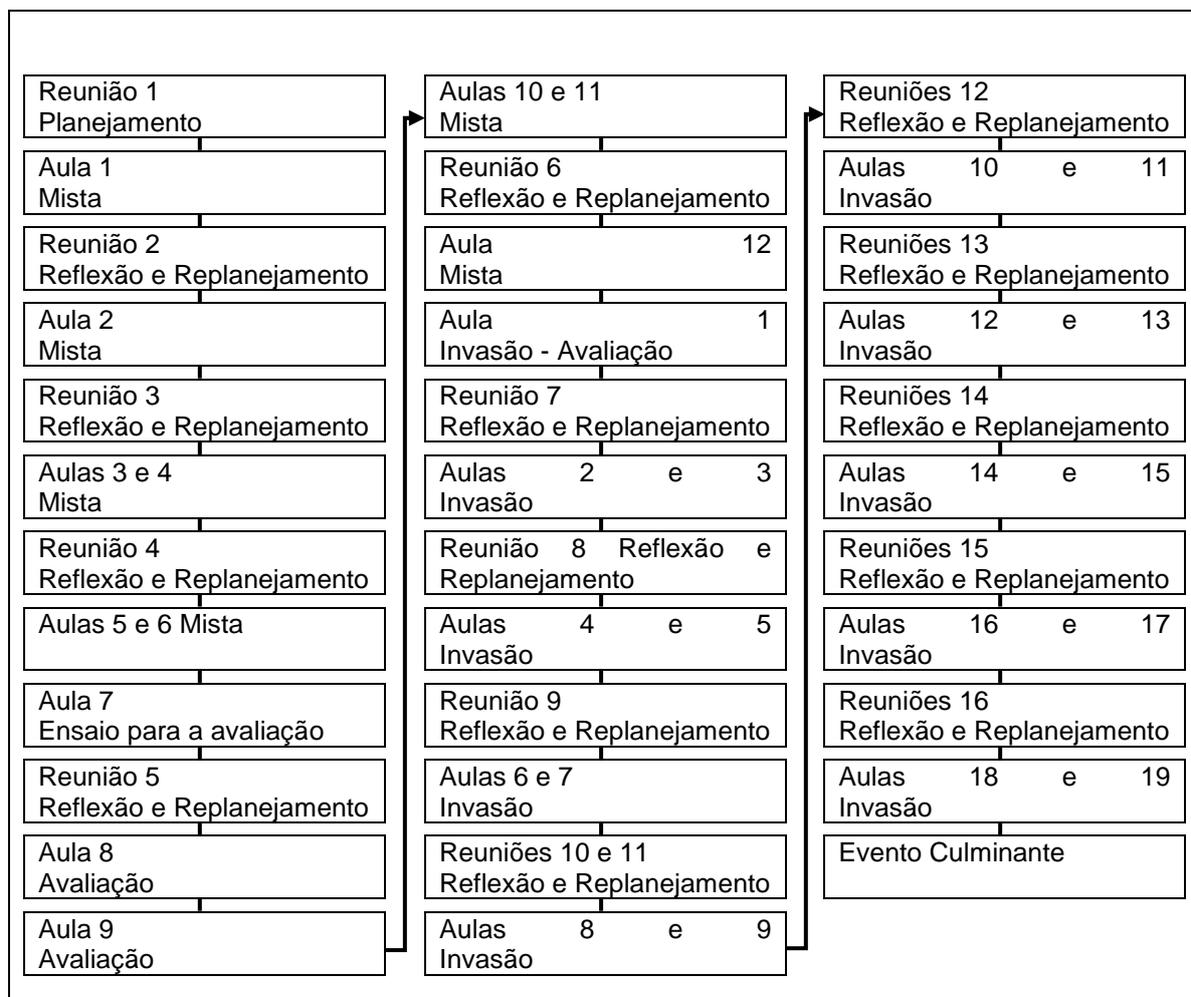
2.1.1 Organização do estudo

O estudo foi organizado nos seguintes momentos (Quadro 1): (a) análise diagnóstica por meio de vídeo; (b) planejamento das unidades didáticas; (c) implementação da unidade didática mista em 12 aulas; (d) implementação da unidade didática de invasão em 19 aulas; (e) reflexão entre os professores sobre a ação, de forma cíclica, a cada duas aulas ministradas.

Assim, inicialmente foram gravados jogos dos(as) alunos(as) do projeto em situações de 3x3. Posteriormente, os professores e coordenadores se reuniram para

analisar os vídeos/jogos e estabelecer os objetivos de ensino da unidade didática, assim como a elaboração das primeiras aulas. Os professores e a professora do projeto ministraram as aulas, que ocorriam duas vezes por semana e anotavam suas percepções sobre as aulas e as reações dos(as) alunos(as) em diários de campo individuais. Além disso, toda semana era realizada uma reunião entre os professores, a professora e os coordenadores do projeto para refletirem e discutirem sobre as observações realizadas nas aulas anteriores. Nestes momentos as aulas posteriores também eram ajustadas a fim de atender as decisões tomadas coletivamente.

Quadro 1 - Planejamento e implementação da unidade didática de invasão



Fonte: os autores

2.2 ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SE

O grupo de pesquisa já havia utilizado o SE em uma unidade didática anterior de esportes de rede/parede em que parte das crianças desta pesquisa participou. Assim, eles já tinham experiência com SE. Durante a unidade didática de invasão, a última atividade da aula era o *Sport Education*, com o jogo do “campeonato”, cujas regras eram variadas e seguiam os objetivos de cada aula, podendo ser jogado com as mãos, pés, diferentes alvos etc.

Na primeira etapa deste estudo foi realizado um diagnóstico (BORGES *et al.*, 2017) durante as aulas mistas (compostas por atividades na lógica dos esportes de rede/parede e invasão, como transição aos conteúdos dos semestres), a fim de conhecer as habilidades e dificuldades dos(as) alunos(as). A análise foi vista e discutida entre os coordenadores e professores. Essa ação permitiu que o desenho do conteúdo a ser ensinado atendesse às necessidades de aprendizagem dos(as) participantes.

A partir disso, os 14 alunos foram sorteados, durante a aula, em três equipes. Para equilibrar os times, três alunos(as) foram escolhidos pelos professores para ficarem em cada equipe. Após o sorteio, os(as) alunos(as) reuniram-se dentro dos grupos e elegeram o capitão/capitã, os nomes e as cores de suas equipes.

A pontuação do campeonato foi computada em pontos corridos, para estimular um tempo maior de jogo e evitar a desmotivação em caso de eliminação. Além disso, os jogos foram disputados em espaço reduzido e em formato 3x3. Essa estratégia buscou oferecer mais oportunidades de participação a todos(as) (GARGANTA, 2002). Durante o campeonato as crianças desempenharam papel de jogadores(as), analistas de desempenho, treinadores(as) e árbitros(as). As equipes tinham 5 minutos antes do jogo para se organizarem e decidirem os papéis do dia. O jogo era disputado em 10 minutos e ao completar 5 minutos os(as) jogadores(as) que estavam na reserva entravam. (Quadro 2).

Quadro 2 -Formato dos Jogos do *Sport Education*

Jogo 1 End zone Jogo com as mãos	Jogo 7 Alvo de gol Jogo com os pés	Jogo 13 Alvo de cesta Jogo com as mãos
Jogo 2 Alvo de cesta Jogo com as mãos	Jogo 8 End zone Jogo com as mãos	Jogo 14 End zone Jogo com os pés
Jogo 3 End zone Jogo com os pés	Jogo 9 Alvo de gol Jogo com as mãos	Jogo 15 End zone Jogo com as mãos
Jogo 4 Alvo de gol Jogo com as mãos	Jogo 10 Alvo de cesta Jogo com as mãos	Jogo 16 Alvo de gol Jogo com as mãos
Jogo 5 Alvo de gol Jogo com as mãos	Jogo 11 End zone Jogo com as mãos	Jogo 17 Atividade proposta pelos alunos
Jogo 6 End zone Jogo com as mãos	Jogo 12 Alvo de gol Jogo com os pés	

Fonte: os autores

2.3 PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE TEMÁTICA

As informações foram produzidas de forma contínua durante a realização do estudo. As reuniões entre os professores foram gravadas e transcritas em 133 páginas. Além disso, os três professores mantiveram, durante todo o processo, um diário de campo individual, preenchido ao final de cada aula, somando 45 páginas.

Para a análise dessas informações utilizou-se a análise temática (SMITH; SPARKES, 2016), realizada por dois professores, os quais seguiram um processo de seis etapas: 1) imersão nos dados, com leituras exaustivas do material; 2) foram gerados 691 códigos iniciais; 3) os códigos similares foram aproximados para gerar temas; 4) os avaliadores passaram por um teste de confiabilidade (LIMA, 2013), analisando separadamente 23% dos trechos referentes a cada categoria, obtendo valor de Kappa 0,82, interpretado como “quase-perfeito” (LANDIS; KOCH, 1977; VIERA; GARRETT, 2005); 5) houve a definição e renomeação dos temas; 6) escreveu-se o relatório. Após essas etapas, encontraram-se seis categorias de

temas, uma das quais denominada *Sport Education*. Dado o objetivo deste estudo, apenas esse tema será abordado.

3 RESULTADOS

Durante a aplicação do *Sport Education*, além do papel de jogadores(as), foram priorizados quatro outros papéis. Eles estão sintetizados no Quadro 3 (SIEDENTOP, 1994):

Quadro 3 - Papéis no *Sport Education*

Papéis	Função	Intenção pedagógica
Arbitragem	Fazer cumprir as regras do jogo tomando decisões constantes	Auxiliar os(as) alunos(as) a aprenderem as regras
Auxiliares de arbitragem	Auxiliar o(a) árbitro(a) contando o placar, o número de faltas e o respeito com as regras estabelecidas para o <i>fair play</i>	Observar comportamentos inadequados
Observador(a) (analista de desempenho)	Registrar os dados referentes ao desempenho dos(as) colegas na partida	Estimular a aprendizagem tático-técnica, por meio da observação das ações dos(as) colegas em quadra
Treinador(a)	Liderar a equipe de forma respeitosa, ajudando os(as) jogadores(as) a desempenharem o seu papel	Estimular a aprendizagem tático-técnica, melhorar o papel de liderança, fomentar uma boa relação entre os(as) alunos(as)

Fonte: Elaborado pela primeira autora com base nas informações de Siedentop (1994).

A partir das informações dos diários de campo e dos registros das reuniões com os coordenadores do projeto, foram elencadas três categorias de aprendizagem associadas à algumas das funções desempenhadas pelos(as) alunos(as), conforme exposto a seguir.

3.1 O CÓDIGO DE CONDUTA COMO ELEMENTO AUXILIAR NA REFLEXÃO DO COMPORTAMENTO

Na oitava reunião da unidade didática do semestre anterior, os professores perceberam alguns problemas de convivência: “eu vi que a Bruna saiu da aula [...] e a mãe dela [...] disse que o Luan estava incomodando” (Professor D - Reunião). Em relação a outros meninos: “eles atrapalham a aula, sabe, e já veio relatos das meninas dizendo que não querem fazer dupla com o Carlos, [...] com o Antônio, porque elas sabem que o jogo não vai acontecer direito, porque o Carlos vai ficar incomodando, jogando a bola longe” (Professora C - Reunião).

Diante das reflexões geradas entre professores e coordenadores, durante uma das reuniões, o grupo julgou ser necessário intervir, e foi sugerida a elaboração coletiva de um código de conduta, como pode ser observado nessa fala de um dos coordenadores: “[construir] junto com eles, de forma coletiva: [perguntar aos alunos] o que vocês acham que pode ser feito aqui? O que pode ser feito na aula e o que não pode?” (Coordenador G - Reunião).

Para incentivá-los(as) na escolha das regras, os professores propuseram a primeira, que não poderia chutar a bola para longe propositalmente. A partir disso, diversas outras sugestões dos(as) alunos(as) surgiram para compor o *fair play*, como não poder sair da aula sem a autorização do(a) professor(a), trombar de maneira faltosa e gritar com os(as) colegas. Por fim, após comum acordo, os seguintes critérios entraram para o código de conduta: “1) Não chutar/jogar a bola para longe com intenção de atrapalhar a aula ou atrasar o adversário; 2) Respeitar o adversário; 3) Não ultrapassar o limite de três faltas; 4) O time que tiver o maior número de jogadores(as) presentes ganha um ponto extra” (Professora C - Diário).

Vale destacar que os itens foram sugeridos pelos(as) próprios(as) alunos(as). E esse parece ter sido um dos momentos mais relevantes do processo, não somente por ser mais significativo, mas por proporcionar um momento ao longo da unidade para que os(as) alunos(as) pudessem refletir sobre o que achavam adequado ou menos adequado.

A partir dessas regras, a seguinte pontuação foi combinada: cada equipe iniciava o jogo com 5 pontos equivalentes às regras do código de conduta, se houvesse infração de alguma das normas dentro da partida ocorria uma penalização com a perda de 1 ponto por norma infringida. Ao final do jogo a equipe somava a quantidade de pontos que restavam ao seu placar do jogo.

A estratégia do *fair play* parece ter sido assertiva. Embora os(as) alunos(as) não tivessem um comportamento faltoso, era comum gritos com os(as) companheiros(as) e com os(as) adversários(as). Depois da implementação do código de conduta, entretanto, a percepção dos professores e da professora foi a de que essas ações diminuíram, fazendo com que a perda de pontos fosse menor. Em um único caso de infração, poucos(as) alunos(as) gritaram para atrapalhar os(as) adversários(as) e tentar recuperar a posse da bola, resultando em perda de pontos. “Na roda final, expliquei o motivo das punições sofridas pelas equipes e enfatizei que respeitar as regras também faz parte do esporte e que é parte importante da competição, foram regras que eles mesmos estabeleceram” (Professor D - Diário).

Considerando que apenas nessa aula, já na fase final da unidade didática, houve infração do código de conduta, a percepção dos professores foi que as ações conflituosas pareciam ter diminuído. Jogar a bola para longe sem motivo era uma atitude frequente e com o passar do tempo foi desaparecendo, até não constar mais nas observações dos professores. O número de faltas foi quase inexistente e o tom de voz com colegas passou a ser mais respeitoso. Outro aspecto positivo do *fair play* parece ter sido o comprometimento com as aulas, por meio da cobrança dos(as) companheiros(as) da própria equipe pela presença dos(as) colegas, uma vez que essa ação gerava pontos para eles(as).

Não podemos afirmar se houve ou não uma mudança de comportamento dos(as) alunos(as), sobretudo se eles(as) vão seguir com essas atitudes fora do contexto das aulas. Algumas ações também parecem ter ocorrido mais pela preocupação com a pontuação da equipe do que por uma mudança de valores e atitudes. No entanto, as decisões tomadas entre professores e coordenadores durante as reuniões - e implementadas ao longo da unidade didática - parecem ter feito os(as) alunos(as) pensarem em algumas de suas atitudes, em especial quando decidiram e construíram o código segundo suas próprias inquietações.

3.2 A APRENDIZAGEM DOS ASPECTOS TÁTICOS-TÉCNICOS NO PAPEL DE TREINADOR(A)

No papel de treinador(a) foi possível notar uma evolução na atuação das crianças. Em seu Diário de Campo, o Professor D fez o seguinte relato: “Nessa aula[...] os treinadores reuniram as equipes antes do jogo para dar dicas sobre as ações que deveriam ser realizadas. Foi muito interessante observar eles conversando com os colegas, realmente passavam orientações para o jogo. Alguns alunos se sentiram mais à vontade do que no primeiro dia e falavam com os colegas no decorrer do jogo, tentando corrigir a equipe” (Professor D - Diário).

Assumir a função de treinador(a) foi parte importante no processo de aprendizado. Ao se dirigirem aos(as) colegas que estavam em quadra, os(as) treinadores(as) utilizavam conceitos que eram trabalhados durante as atividades em aula, demonstrando haver assimilado o conteúdo ensinado: “o papel de treinador foi de bastante utilidade, conseguimos estimular os alunos a verbalizar dicas para os colegas, observando que os mesmos quando jogando não repetiam os erros que tinham comentado sobre as ações dos colegas” (Professor D - Diário). Alguns(as) alunos(as), inclusive, participavam melhor como treinadores(as) do que como jogadores(as): “Renato atuou bem melhor fora de quadra, desempenhou o papel de um treinador, dando orientações aos colegas que estavam jogando” (Professor D - Diário).

Ao realizar o diagnóstico inicial, professores e coordenadores elencaram alguns aspectos táticos que seriam o foco do aprendizado durante a unidade didática que seria desenvolvida: a ação do(a) Atacante Sem a Posse da Bola (ASPB), enfatizando a criação de linhas de passe adequadas para dar seguimento ao jogo e a ação do(a) Defensor(a) do Atacante Sem a Posse de Bola (DASPB). Para auxiliar a aprendizagem desses conteúdos, o grupo entendeu que o papel de treinador(a) poderia ser um recurso auxiliar, como parece ter sido: “os alunos treinadores chamaram a atenção para a troca de passes, estava faltando passar mais a bola e os ASPB aproximarem do ACPB para receber. Também falaram sobre a marcação, que falhou ao ficar concentrada no ACPB, deixando livres os outros

jogadores” (Professor D - Diário). A análise correta do que deveria ser feito no jogo e a verbalização disso é parte do processo de aprendizagem das ações táticas.

Cada aluno(a) adotava uma postura particular ao ser o(a) treinador(a) da equipe. Alguns(as) ficavam à beira da quadra gritando e dando orientações para os(as) colegas de equipe; outros(as) anotavam as observações e esperavam a pausa para dar instruções para os(as) colegas. Alguns(as) alunos(as), inclusive, iam além dos conteúdos específicos das aulas: “O negócio do Renato é muito interessante, de ele ensinar o gesto técnico, que a gente nunca falou - quer dizer, de vez em quando a gente fala com o pé, mas bem pouco - e ele foi lá e mostrou pra ela (Ana), com a sola do pé, o que ela tinha que fazer” (Professora C - Reunião).

Em outro momento, uma das treinadoras estava com o celular na mão. Quando o professor chamou a atenção dela, a aluna disse que estava fazendo anotações para passar aos colegas. A aprendizagem do papel de treinador(a) parece ter transcendido a aprendizagem tática e técnica, ao passo que os(as) alunos(as) passaram a compreender o papel e a atuação do(a) treinador(a) esportivo no decorrer de um jogo. Além disso, um dos aspectos mais valiosos dessa estratégia parece ter sido o de direcionar a atenção dos(as) alunos(as) para os objetivos de aprendizagem estipulados. Sem que os professores tivessem que reforçar, os(as) alunos(as) incorporaram o papel, observaram e analisaram os(as) colegas.

3.3 A LIDERANÇA POSITIVA INFLUENCIADA PELO PAPEL DE TREINADOR(A)

No início das aulas da unidade didática mista, já era possível perceber alguns conflitos entre os(as) alunos(as). Quando os mais habilidosos, que eram irmãos, faltaram, uma das crianças disse que não gostava de um deles: “muito mandão, [...] fica falando para a gente se posicionar ali, para ir para lá. Depois que ela disse isso, outras crianças começaram a concordar” (Professora C - Diário). O fato foi aprofundado na reunião subsequente: “Professor D: é que eles gostam de estratégia, daí eles querem que todo mundo se envolva na estratégia que eles pensaram. [...] por isso que eles falam: eu vou atacar, fulano vai defender”. [...]

Coordenador G: "Uma outra questão é a gente colocar mais intencionalmente no nosso ensino como lidar com essas diferenças. [...] a executar uma boa liderança, não mandar nos colegas. Se fala que é muito legal o SE porque eles assumem os papéis de liderança, mas é preciso saber liderar também, que não é fácil".

No dia do sorteio das equipes para o SE uma das alunas ficou torcendo para não ficar no time dos mais habilidosos: "a Yasmin ficava o tempo todo falando que não queria ficar no time deles, aí a Bruna caiu no time do Fabio. Pedi para trocar, mas eu falei que não dava. Falei: "você viram, a gente sorteou tudo na frente de vocês e não tem como trocar. Não conviver uns com os outros agora" (Professor D - Reunião). A atuação pedagógica dos professores para gerir o aspecto da liderança também foi debatido: "eu acho que assim, está aqui já o SE, [...] é necessário a gente pensar em uma estrutura de aula que eles comecem a conviver no time deles para [...] criar um sentimento de identidade e pertencimento ao grupo e aí a gente ir pontuando na hora que eles estiverem trabalhando nos grupos: ó essa atividade é o treino do seu time, vocês vão treinar naquela parte da quadra. Aí eles [...] vão ter que se ajudar e aí vocês vão passando meio que mediando. Quando eles tiverem na vez de mediar talvez fique mais claro essa ação de um querer mandar no outro. E aí é a nossa vez de chegar lá e [...] conversar. Pode até falar individualmente se quiser. Deixa a atividade rolando, chama, fala: você acha que você está sendo um bom treinador? Eu estou vendo que você é uma pessoa que pode ajudar muito, mas você está dando muita ordem para eles, eles estão ficando perdidos. Você tem uma capacidade de ser um treinador melhor. Aí tem que mostrar para eles que eles têm capacidade, que eles entendem o jogo, mas eles têm que liderar de uma forma diferente" (Coordenador G - Reunião).

As ações mediadoras dos conflitos com os(as) alunos(as) passaram, então, a receber novo destaque, por meio de uma ação pedagógica intencional e reflexiva: "antes de começar a aula eu vi o Gustavo falando para a Ana: você vai ficar aqui, fulana lá etc., em um tom de voz alto. Eu cheguei e falei: Ana, você gostou do jeito que o Gustavo passou as informações? E ela disse: não. Então eu expliquei para ele que os colegas não gostam de serem mandados assim, que ele tem uma capacidade de ser treinador, mas que o treinador não grita e manda nos jogadores, o treinador conversa e explica. Pedi para ele explicar as ideias dele, de posicionamento, sem gritar e conversando com os colegas. Depois que ele explicou

perguntei para Ana: e agora, achou melhor o jeito que o Gustavo explicou a ideia dele? E ela disse que sim” (Professora C - Diário).

Esse último exemplo representa bem o valor da estratégia. O fato de atuar como treinador ou treinadora não necessariamente garantem reflexões ou mudanças de comportamento. No entanto, esse papel possibilitou que os professores intervissem e provocassem pequenos debates e reflexões sobre as atitudes dos(as) alunos(as). Assim, o ponto central das estratégias dos papéis, inspiradas no SE, parecem ser a de proporcionar situações que gerem reflexão sobre atitudes e não necessariamente a mudança de comportamento.

4 DISCUSSÃO

Neste estudo centramos as análises nos papéis desenvolvidos pelos(as) alunos(as) dentro de uma competição, conforme proposição do SE (HASTIE *et al.*, 2013; SIEDENTOP, 1994). Essa estratégia pode contribuir para provocar reflexões sobre as atitudes e comportamentos dos(as) alunos(as), para o aprendizado dos princípios táticos das modalidades e para enaltecer outros papéis profissionais que estão envolvidos em um evento esportivo (GONZÁLEZ, 2017).

Foi a partir das reuniões para planejamento, reflexão e reorganização das aulas que os diferentes papéis foram sendo inseridos, sustentados em uma prática pedagógica intencional e reflexiva: “[...] o professor não pode desistir do(a) aluno(a); há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do(a) aluno(a); descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático” (FRANCO, 2016, p.544). Assim, para que cada um dos papéis pudesse ser vivenciado por todos(as) os(as) participantes, evitando a eliminação precoce de alguma equipe, o campeonato foi organizado em pontos corridos, já que um dos objetivos do SE, segundo Siedentop (1994), é justamente aumentar a motivação, a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as) com o esporte.

O objetivo de pontuar o jogo limpo veio ao encontro da proposta de Siedentop (1994) para o SE, uma vez que ele projetou o modelo para focar na cooperação

entre os(as) participantes, dividindo a responsabilidade pelos deveres da equipe e exaltando a participação no esporte de todos(as), de uma forma justa. A escolha do código de conduta que guiaria o *fair play* em conjunto corrobora com a afirmação de Reverdito *et al.* (2008) que defendem a participação ativa dos(as) alunos(as) na organização do SE, favorecendo o comprometimento deles com a proposta.

Outro importante papel que foi explorado durante a implementação do SE foi o de treinador(a). Farias *et al.* (2018) ao analisarem o papel de treinador(a) desempenhado pelos(as) alunos(as) em uma temporada do SE, chegaram à conclusão que os(as) alunos(as) conseguiram, com sucesso, fornecer instruções que contribuíram para o desenvolvimento tático e a melhora do jogo. Além do potencial aprendizado tático que essa ação permite, há a possibilidade de desenvolvimento da competência de liderança, que é essencial também para o esporte e para a vida.

Vargas *et al.* (2018) ressaltam que o SE pode ser vantajoso para os(as) alunos(as), por ser uma alternativa ao ensino tradicional do esporte. Ao desempenharem as diferentes funções, os(as) aprendizes podem aplicar o conhecimento adquirido nas atividades da aula de forma direta, despertando um interesse maior pelo esporte, uma vez que oportuniza também aos(as) alunos(as) menos habilidosos(as) uma possibilidade de intervir no jogo, mesmo que não seja como jogador(a).

No estudo de Mesquita *et al.* (2015) os(as) alunos(as) relataram que sua motivação para aprender aumentou ao serem treinados pelos(as) colegas. Apesar de parecer estranho no início, a turma acabou se acostumando com a estratégia desenvolvida, inclusive afirmando que a conduta dos(as) treinadores(as) foi muito positiva ao orienta-los(as) durante os jogos. Dessa forma, há maior possibilidade de desenvolver um entendimento tático consistente do jogo, tanto por parte dos(as) alunos(as) que inicialmente tenham dificuldade quanto por aqueles(as) que aprendem com mais facilidade.

Foi possível destacar alguns aspectos que chamaram atenção a partir do papel de treinador(a) exercido pelos(as) alunos(as) de nosso estudo. O primeiro deles foi a colaboração que ocorreu entre os membros das equipes. Na posição de treinador(a), os(as) alunos(as) puderam orientar os(as) colegas que jogavam,

auxiliando aqueles(as) que tinham maior dificuldade, em vez de apenas reclamar dos erros.

Araújo *et al.* (2017) realizaram uma intervenção onde implementaram o SE de forma híbrida em três temporadas na modalidade vôlei e observaram que a capacidade dos(as) treinadores(as) de fornecer feedback foi melhorando durante o trabalho. Após algum tempo, conseguiam identificar com mais precisão os erros e aprimoraram as explicações referente as ações tático-técnicas que deveriam ser corrigidas. Desempenhando essa função, eles(as) contribuíram para a evolução dos(as) companheiros(as) sem gerar conflitos, e, conseqüentemente, trabalharam para o êxito da equipe.

A aplicação do SE contribuiu, portanto, para que o objetivo proposto pela Unidade Didática fosse atingido. Esse achado nos mostra que o SE pode cooperar para um ensino mais amplo do esporte, mesmo em um processo de educação não-formal, fomentando a aprendizagem de diferentes papéis.

No entanto, é importante ressaltar a utilização do modelo, ao longo dessa unidade didática pesquisa, não aconteceu por simples reprodução integral da proposta original. Algumas características foram utilizadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem a fim de tentar resolver “problemas” que encontrávamos durante nossa prática. Assim, o código de conduta foi uma estratégia para fazer os(as) alunos(as) refletirem sobre suas atitudes (GINCIENE; MATTHIESEN, 2017, 2018). Porém, esse aspecto não foi exclusivo do modelo, mas sim das intervenções dos professores e da professora, que por sua vez foram guiadas pelas discussões e reflexões estabelecidos durante as reuniões de grupo.

O papel de treinador(a) também. Este papel, por si só, não tem como garantir alguma aprendizagem, mas as ações pedagógicas, que solicitaram aos(as) alunos(as) observarem os(as) colegas, puderam direcionar as atenções para esses aspectos. A reflexão sobre a atitude de liderança impositiva, também não foi fruto exclusivo da vivência do papel, mas sim do debate que a Professora C proporcionou. Vale destacar dois aspectos nessa questão: a primeira é que as reflexões que ocorriam durante as reuniões (oportunizadas pela pesquisa-ação), certamente contribuíram para que a atenção dos professores e da professora estivessem voltadas para essas condutas; a segunda foi a atitude da professora C

que, ao observar um problema de atitude, procurou media-lo e provocar um debate e reflexão sobre a atitude negativa e impositiva de um dos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa conseguimos observar que algumas características do SE - como o código de condutas (fair-play) e o papel de treinador(a) - auxiliaram a direcionar a atenção dos(as) alunos(as) para os objetivos de ensino da unidade didática, como as atitudes e os conhecimentos tático-técnicos. Esse exercício foi fundamental para o alcance dos objetivos propostos para a unidade didática, uma vez que os problemas de comportamento anteriormente observados puderam ser debatidos e refletidos junto aos(as) alunos(as) por meio da elaboração do código de condutas e do papel de treinador(a). O papel de treinador(a) auxiliou a direcionar a atenção dos(as) alunos(as) nos aspectos tático-técnicos que desejávamos ensinar, assim como também proporcionou que eles(as) refletissem sobre suas ações e as dos(as) colegas. Além disso, ao terem a chance de ficar à frente de sua equipe como treinadores(as), os(as) alunos(as) desenvolveram uma liderança junto aos(as) colegas, aprimorando o modo como poderiam auxiliar o entendimento dos(as) companheiros(as) e fortalecendo o seu relacionamento dentro das aulas.

Cabe ressaltar que para ensinar cada um dos papéis foi necessário o olhar atento dos professores, já que foi por meio das suas percepções e constantes reflexões sobre a prática que as estratégias foram traçadas para que se pudesse alcançar o resultado final da aprendizagem. Hall e Gray (2016) nos lembram que a reflexão é um compromisso que se assume para melhorar a própria prática utilizando experiências que advêm dela. Paralelamente, o SE possui um importante potencial, cujo alcance perpassa por uma prática pedagógica intencional, atenta, reflexiva e crítica. Um bom planejamento e a capacidade de mediar conflitos e situações de aprendizagem são fundamentais aos professores, sempre mantendo os(as) alunos(as) no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos esforços para inserir os(as) alunos(as) no centro do processo, percebemos que não tivemos nenhuma estratégia sistematizada para dar mais voz

aos(às) alunos(as). Em alguns momentos essas conversas aconteceram. E foi justamente por elas que percebemos alguns conflitos que surgiram ao longo da unidade didática. No entanto, entendemos que para uma próxima implementação, seria interessante uma estratégia sistematizada para escutar os(as) alunos(as) e tentar compreender os sentimentos e necessidades deles(as). Ao mesmo tempo, uma pesquisa-ação emancipatória, a qual faria com que as vozes dos(as) alunos(as) contribuíssem para as modificações do processo de ensino-aprendizagem, pode ser uma alternativa pertinente e relevante para futuros estudos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rui Manuel Flores *et al.* The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of sport education and the step-game-approach model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 5, p.518-535, 2017.

ARAÚJO, Rui; MESQUITA, Isabel; HASTIE, Peter A. Review of the status of learning in research on sport education: future research and practice. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 13, n. 4, p.846-858, 2014.

BORGES, Robson Machado *et al.* Possibilidades de realização do diagnóstico no ensino dos esportes: uma pesquisa-ação com professores de Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 50, p.104-122, 2017.

EVANGELIO, Carlos *et al.* Modelo Educación Deportiva Revisión España. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 16, n. 1, p.307-324, 2016.

FARIAS, Cláudio *et al.* Mediating peer teaching for learning games: an action research intervention across three consecutive sport education seasons. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 89, n. 1, p.91-102, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p.534-551, 2016.

GALATTI, Larissa Rafaela *et al.* Esporte Contemporâneo: Perspectivas para a Compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 3, p.115-127, 2018.

GARGANTA, Júlio. Competências no ensino e treino de jovens futebolistas. **Revista Digital- Buenos Aires**, v. 8, n. 45, p.1-3, feb. 2002. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd45/ensino.htm>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Estratégias para o ensino dos valores em aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, p.156-167, 2018.

GINCIENE, Guy; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O modelo do sport education no ensino do atletismo na escola. **Movimento**, v. 23, n. 2, p.729-742, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.69788>

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O ensino dos esportes. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (orgs.). **Esportes de invasão**: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ulti mate frisbee. Maringá: EDUEM, 2017. p.29-60.

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

HALL, Edward Thomas; GRAY, Shirley. Reflecting on reflective practice: a coach's action research narratives. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health** v. 8, n. 4, p.365-379, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2016.1160950>.

HASTIE, Peter A. *et al.* The development of skill and knowledge during a sport Education season of track and field athletics. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 84, n. 3, p.336-344, 2013.0270-1367.

HASTIE, Peter A.; OJEDA PÉREZ, Diego Martinez de; LUQUIN, Antonio Calderón. A review of research on Sport Education: 2004 to the present. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 16, n. 2, p.103-132, 2011.

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

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p.159-174, 1977.

LIMA, Jorge Ávila de. Por uma análise de conteúdo mais fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 47, n. 1, p.7-29, 2013.

MESQUITA, Isabel *et al.* Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. **Motricidade**, v. 12, n. 1, p.4-11, 2015.

MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio. Modelos de ensino dos jogos desportivos. *In*: TANI, Go; BENTO, J.O.; PETERSEN, Ricardo (eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.269-283.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Competições escolares: reflexão e ação em Pedagogia do Esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, p.37-45, 2008.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education**: quality pe through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SIEDENTOP, Daryl. Sport education: A retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education** v. 21, n. 4, p.409-4018, 2002.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p.443-466, 2005.

VARGAS, Tairone Girardon *et al.* A experiência do sport education nas aulas de educação física: utilizando o modelo de ensino em uma unidade didática de futsal. **Movimento**, v. 24, n. 3, p.735-748, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79628>

VIERA, Anthony J.; GARRETT, Joanne M. Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. **Family Medicine**, v. 37, n. 5, p.360-363, 2005.

WALLHEAD, Tristan; O'SULLIVAN, Mary. Sport Education: physical education for the new millennium? **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 10, n. 2, p.181-210, 2005.

CAPÍTULO 5

ARTIGO II - PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DE ENSINO DE ESPORTES DE INVASÃO MINISTRADA POR MEIO DAS ABORDAGENS BASEADAS NO JOGO

PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE UNA UNIDAD DE ENSEÑANZA DE DEPORTES DE INVASIÓN IMPARTIDA A TRAVÉS DE ENFOQUES BASADOS EN EL JUEGO

PLANNING AND IMPLEMENTATION OF AN INVASION SPORTS TEACHING UNIT DELIVERED THROUGH GAME-BASED APPROACHES

Resumo: O objetivo do presente estudo foi relatar o planejamento e as modificações que foram necessárias serem feitas em uma unidade de ensino de esportes de invasão, em que as aulas eram pensadas a partir de modelos de ensino centrados no jogo, como o TGfU e o Sport Education. Para produção de informação, as reuniões foram gravadas e cada um(a) dos(as) professores(as) manteve o seu próprio diário de campo preenchido após cada aula. Para interpretação das informações foi realizada uma análise temática dos dados. Os resultados nos mostram que embora existam diversos modelos de ensino, eles precisam ser adaptados à realidade e ao contexto em que estão inseridos. Além disso, é necessário um olhar atento do(a) professor(a) para que os objetivos de ensino possam ser atingidos.

Palavras-Chave: Planejamento. Esportes. Ensino. Prática Pedagógica

1 INTRODUÇÃO

Dentro dos JEC há diversos conjuntos de práticas esportivas, como os esportes de invasão (GONZÁLEZ, 2017), representado por modalidades como: futebol, handebol, futsal, rugby, basquetebol, hockey, dentre outros. Esses esportes têm as seguintes características em comum: (a) um implemento (normalmente uma bola); (b) um espaço demarcado para acontecer a partida; (c) um alvo para atacar e outro para defender; (d) companheiros de equipe; (e) adversários e (f) regras (BAYER, 1994).

O ensino dos esportes, incluindo os de invasão, vem sofrendo mudanças ao longo do tempo. As propostas pautadas no paradigma tradicional de ciência, que

mantém o foco na separação das partes para chegar ao todo (BETTEGA *et al.*, 2021) tem sido bastante criticadas, já que nelas a prioridade é o trabalho dos fundamentos isolados para depois serem aplicados na prática esportiva (BARROSO, DARIDO, 2009). Manter o foco apenas na parte técnica desconsidera a natureza do jogo e, conseqüentemente, não contempla a aprendizagem da tomada de decisão (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GARGANTA, 1994), que é um importante elemento para formar jogadores(as) inteligentes em relação ao jogo (GALATTI *et al.*, 2014).

Visando superar a implementação de metodologias tecnicistas, que ganharam destaque nas décadas de 60, 70 e 80 e até hoje ainda são muito utilizadas, diversas propostas (BAYER, 1994; BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986; GARGANTA, 1994; GRECO, 1998; OSLIN, MITCHELL, GRIFFIN, 1998; SIEDENTOP, 2002, entre outros) têm sido apresentadas desde a década de 60, ganhando força nos anos 80 na Europa e nos anos 90 no Brasil (GARGANTA, 1994; GRAÇA, 1994; GRECO 1998). Embora se diferenciem entre si, essas metodologias que surgiram têm aspectos em comum, como o ensino por meio de jogos. Por esse motivo, elas são classificadas em “abordagens baseadas no jogo” (GBA - Game Based Approach) (HARVEY; JARRET, 2014). Alguns dos modelos que têm o jogo como parte central do processo de ensino dos esportes são o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e o *Sport Education* (SE).

O *Teaching Games for Understanding* (TGfU) foi criado por Rod Thorpe e David Bunker, em 1982, a partir de percepções de que os(as) jogadores(as) não conseguiam realizar as ações motoras necessárias para solucionar os problemas do jogo (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986). Partindo desse pressuposto, os autores propõem a abordagem de ensino do TGfU, que nos diz que os jogos devem estar de acordo com a idade e o nível dos(as) jogadores(as), os(as) jogadores(as) devem entender as regras do jogo, compreender as táticas a serem utilizadas no jogo, tomar decisões apropriadas de “o que fazer” e “como fazer” a partir da conscientização tática, executar habilidades técnicas a partir do foco de “como fazer” e, ao final, realizar todas essas ações de forma integrada, resultando em uma performance que pode ser boa, média ou ruim (BUNKER; THORPE; ALMOND, 1986). Para que possa haver uma aprendizagem a partir da aplicação do TGfU, Thorpe (1984) apud Mesquita e Graça (2006), elenca quatro princípios pedagógicos que devem ser considerados: (1) amostragem dos tipos de jogos selecionados; (2)

modificação dos jogos); (3) modificação das regras por exagero e (4) acréscimo de variáveis.

O Sport Education (SE) é um modelo proposto por Daryl Siedentop, em 1987, que foi pensado a partir de inquietações sobre os modelos de ensino vigentes, e que visava propor um ensino que reproduzisse as principais características do esporte, dando ao(a) aluno(a), de forma progressiva, responsabilidades pela aprendizagem (SIEDENTOP, 1994).

Para atingir esse objetivo, Siedentop propõe uma competição esportiva, contemplando seis características do esporte (temporada, afiliação, cronograma de jogos, registro de desempenho, festividade e evento culminante) (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2017; MESQUITA; GRAÇA, 2006; SIEDENTOP, 2002). Nessa competição, os(as) alunos(as) desempenham e conhecem diferentes papéis presentes no esporte como o de treinador(a), árbitro(a), analista(a), torcedor(a), etc. (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Para que os modelos de ensino sejam aplicados, é necessário que o(a) professor(a) tenha um plano de ensino bem definido e, principalmente, tenha a intenção de ensinar aquilo que ele(a) espera que o(a) aluno(a) aprenda. Scaglia, Reverdito e Galatti (2014) nos trazem o termo “pedagogizar o ensino”. Os autores e a autora afirmam que para que haja um processo significativo de aprendizagem é necessário que a construção do conhecimento seja favorecida, de forma intencional por um(a) professor(a), considerando aquilo que o(a) aluno(a) já sabe (SCAGLIA; REVERDITO; GALATTI, 2014). Para que isso aconteça, é fundamental realizar um diagnóstico. Ele é uma avaliação inicial que deve ser feita no início da unidade didática, e tem como objetivo entender quais são os saberes prévios de cada aluno(a) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Por meio dele é possível verificar o nível de desempenho dos(as) alunos(as) e identificar possíveis problemas que possam estar atrapalhando a performance no jogo (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

A partir desse cenário, o presente estudo tem como objetivo relatar o planejamento e as modificações que foram necessárias serem feitas em uma unidade de ensino de esportes de invasão, em que as aulas eram pensadas a partir de modelos de ensino centrados no jogo, como o *TGfU* e o *Sport Education*.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é produto de um projeto de extensão denominado "Escola de Esportes", em funcionamento dentro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os participantes da pesquisa eram docentes ou alunos(a) da UFRGS e alunos(as) do projeto de extensão Escola de Esportes. Ao todo, participaram da pesquisa: dois docentes, que também eram coordenadores do projeto de extensão e do grupo de pesquisa; três professores em formação, sendo dois graduandos do curso de Educação Física e uma mestranda do curso Ciências do Movimento Humano; 14 crianças com idade entre sete e 11 anos, que participaram de forma voluntária do projeto de extensão. Os nomes dos(as) participantes da pesquisa foram alterados para nomes fictícios.

O objetivo do projeto de extensão daquele ano era ensinar modalidades esportivas variadas para crianças. Para tanto, as aulas foram divididas em unidades didáticas separadas por tipos de esportes. Os esportes foram agrupados conforme a sua lógica interna (BAYER, 1994), sendo que este estudo diz respeito à unidade didática dos esportes de invasão (GONZÁLEZ; 2017).

A unidade didática foi organizada a partir de uma pesquisa-ação, que aconteceu em um processo contínuo de planejamento, ação e reflexão (KEMMIS; MCTAGGART, 1998; TRIPP, 2005; GUBACS-COLLINS, 2007). O planejamento e a reflexão aconteciam durante reuniões do grupo de pesquisa, que eram feitas uma vez por semana e tinham duração de duas horas. As aulas aconteciam duas vezes por semana e tinham duração de uma hora e trinta minutos cada. Ao todo foram realizadas 15 reuniões e ministradas 19 aulas, sendo que duas delas foram destinadas à avaliação dos alunos. Antes de iniciar as aulas, foi feito um diagnóstico (GONZÁLEZ; 2017) para que os(as) professores(as) pudessem realizar o planejamento adequado.

2.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações do estudo foram produzidas e coletadas durante todo o planejamento e a aplicação da unidade didática. As reuniões semanais foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra, gerando 133 páginas de conteúdo proveniente de 17 vídeos. Além disso, os(a) professores(a) escreveram, ao longo da

UD, o seu próprio diário de campo, preenchido sempre após cada uma das aulas, totalizando 53 diários de campo, escritos em 45 páginas. Também foram coletados dados a partir de diálogos gravados por meio de vídeos durante as aulas e posteriormente transcritos.

A análise dessas informações foi feita por dois professores em formação, a partir da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), seguindo seis passos. O primeiro deles foi a imersão nos dados, para tanto, os conteúdos gerados foram lidos de forma exaustiva. A partir da leitura, o segundo passo foi a geração de 691 códigos iniciais. Na terceira etapa os códigos semelhantes foram agrupados, gerando temas. A quarta etapa foi destinada a realização de um teste de confiabilidade (LIMA, 2013) em que os avaliadores analisaram 23% dos trechos de cada categoria, tendo como resultado um valor de Kappa 0,82, considerado “quase perfeito” (LANDIS; KOCH, 1977; VIERA; GARRETT, 2005). O quinto passo foi a definição e renomeação dos temas. Por fim, o sexto passo foi destinado à escrita de um relatório. Após as seis etapas da análise temática, foram encontradas seis categorias de temas. O presente estudo tratará a respeito de quatro temas :(1) Aprendizagem dos(as) alunos(as); (2) Relação Interpessoal dos(as) alunos(as); (3) Organização e Planejamento e (4) Professor(a). Dentro desses temas, três tópicos serão desenvolvidos: (1) diagnóstico, planejamento e organização das aulas; (2) questões técnicas de ensino; (3) questões táticas de ensino. Essas categorias foram escolhidas por meio de uma análise indutiva, que foi resultado de diálogos, reflexões e percepções de cada um dos pesquisadores.

3 RESULTADOS

No primeiro tópico dos resultados será apresentada a caracterização da intervenção, por meio de uma descrição de como a unidade didática foi organizada. Para tanto, serão descritos o diagnóstico para a seleção de temas e conteúdos de ensino, e o planejamento das aulas a partir do que foi visto no diagnóstico.

Os próximos tópicos são destinados a mostrar as mudanças que ocorreram ao longo da aplicação da unidade didática, tanto nos conteúdos táticos-técnicos, como nos atitudinais. Tais mudanças aconteceram devido as percepções dos(a) professores(a) a respeito de acontecimentos que foram surgindo ao longo das aulas

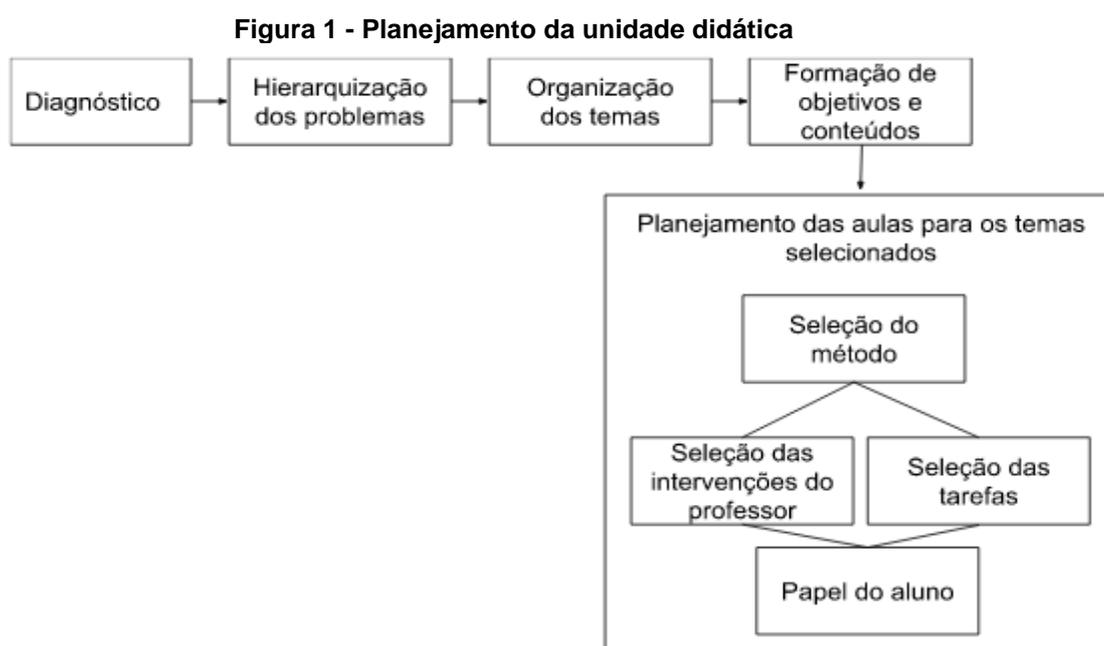
e que necessitavam de intervenções para que os objetivos de ensino pudessem ser alcançados.

3.1 DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS AULAS

O presente estudo deu-se a partir do planejamento e da implementação de uma unidade didática de esportes de invasão. O planejamento das aulas era feito pelos(a) professores(a) em formação. Era sua responsabilidade planejar as duas aulas da semana, e esse ciclo se repetiu até o final da UD. Após os(a) professores(a) em formação planejarem as aulas, elas eram discutidas nas reuniões semanais antes de serem ministradas. Neste momento ocorriam reflexões acerca das aulas anteriores, e replanejamento para que as atividades estivessem adequadas ao desempenho e as necessidades dos(as) alunos(as), e para que os objetivos de ensino pudessem ser alcançados.

3.1.1 Diagnóstico

A primeira ação para planejar a unidade didática de ensino dos esportes de invasão foi realizar um diagnóstico, que seguiu o passo a passo da ideia de González e Bracht (2012), representada na figura abaixo.



Fonte: adaptado de González e Bracht (2012).

O diagnóstico foi realizado por meio de uma filmagem inicial. A partir da observação dos vídeos, hierarquizamos os problemas discutindo a opinião de cada um sobre as necessidades de aprendizagem tática dos(as) alunos(as).

3.1.2 Planejamento e organização das aulas

Após o diagnóstico, as aulas foram planejadas pelos(a) professores(a) em formação, apoiadas no que é proposto por González (2017). Sendo assim, a sequência de atividades nas aulas eram: (1) roda de conversa inicial, com o objetivo de apresentar o que seria feito na aula e relembrar conteúdos anteriores; (2) primeiros movimentos, com objetivo de propor tarefas que treinassem habilidades básicas para o jogo; (3) jogo inicial adaptado para atender as necessidades e comportar as habilidades dos(as) alunos(as); (4) conscientização tática, com objetivo de refletir sobre as ações do jogo; (5) tarefa, com objetivo de ser uma atividade menos complexa que o jogo inicial, mas que trabalhasse os elementos técnicos e táticos que eram foco da aprendizagem; (6) momento do campeonato, inspirado no que é proposto pelo modelo de ensino do *Sport Education* (7) Roda final de conversa sobre os acontecimentos e aprendizagens da aula.

O *Sport Education* é um modelo de ensino criado por Daryl Siedentop, um autor norte-americano, para um contexto de aulas de Educação Física dos Estados Unidos, que normalmente é implementado por diversas aulas (ao longo de uma temporada) e durante toda a aula. Inspirados nesse modelo, decidimos utilizar a parte que sugere um jogo do campeonato, pois ela fazia sentido em nossa realidade, visto que gostaríamos que os(as) alunos(as) trabalhassem em equipe. Também tínhamos a intenção de ensinar a compreensão do jogo na dimensão conceitual do conteúdo técnico-tático utilizando o papel do(a) treinador(a). Para tanto, realizamos o processo proposto por Siedentop (1994) implementando ações como: dividir as equipes, incentivar o desempenho de diferentes papéis dentro do jogo, realizar um campeonato de pontos corridos e um evento culminante ao final. Neste cenário, o final da aula era sempre reservado para que uma das características do *Sport Education* pudesse ser vivenciada pelos(as) alunos(as): o jogo do campeonato.

Os(as) alunos(as) foram divididos em três equipes, e o jogo ao final de cada aula era disputado por duas delas, durante 10 minutos, em um formato 3v3 e em quadra reduzida. Os(as) integrantes das outras equipes realizavam outros papéis

como os de arbitragem, auxiliar de arbitragem e analista de desempenho. Já os(as) que estavam de fora das equipes que estavam disputando o jogo desempenhavam o papel de treinador(a). Além disso, na metade do jogo os(as) jogadores(as) revezavam o papel de atleta.

3.2 QUESTÕES TÉCNICAS DE ENSINO

A partir do diagnóstico, identificamos algumas dificuldades apresentadas pelos alunos(as), fizemos escolhas, planejamos e implementamos a unidade didática de ensino de esportes de invasão, ministrada por meio das abordagens baseadas no jogo. Após iniciar as aulas, a partir do que era discutido nas reuniões de reflexão sobre a prática e descrito nos diários de campo de cada um dos(a) professores(a), começamos a perceber que os(as) alunos(as) não estavam aprendendo aquilo que era nosso objetivo de ensino.

A partir desse olhar, mudamos o nosso cronograma, uma vez que a maior preocupação não era seguir o plano de aula, mas sim, observar se os(as) nossos(as) alunos(as) estavam, de fato, aprendendo.

A primeira questão que surgiu, e que nos fez mudar o nosso planejamento, é que os(as) alunos(as) tinham muitas dificuldades quando o jogo era com a bola nos pés. Essa observação aparece logo no diário da primeira aula: *“visivelmente eles não têm muita prática com a bola nos pés. A maioria não conseguia ter o domínio da bola para fazer um passe eficaz”* (Professora Joana - Diário 15/08). Na reunião da semana seguinte o professor Pedro também fez esse mesmo relato: *“Eles estavam muito aglomerados em volta da bola, (...) eles falaram que quase todos não costumam jogar futebol. Não gostam de jogar futebol, nunca jogaram futebol. Talvez, por isso, eles tenham tido tanta dificuldade de jogar”* (Professor Pedro - Reunião 20/08). O problema se estendeu por algumas aulas: *“Novamente foi perceptível a falta de vivência dos alunos com a bola nos pés, muita dificuldade inclusive para chutar a bola”* (Professor Pedro - Diário 20/08). Na semana seguinte também teve um relato parecido: *“Orientamos bastante durante a troca de passes com os pés, pela dificuldade que a maioria apresenta com a bola nos pés. Para as próximas, daremos uma atenção maior para o jogo com a bola nos pés, considerando a pouca vivência da maioria da turma* (Professor Pedro - Diário 27/08).

A partir disso, buscamos soluções para trabalhar essa dificuldade técnica dos(as) alunos(as), para que eles pudessem ter uma familiarização maior com o objeto de jogo, ou seja, a bola, e para que as atividades e os jogos pudessem fluir de uma forma mais proveitosa: *“vamos ter que dar uma melhoria na habilidade técnica deles com os pés né, na atividade do início poderíamos explorar um pouco mais. O livro do segundo tempo pode ajudar nisso, ele e o da escola da bola. Nos primeiros movimentos da aula, (...) inspirado no manual de práticas esportivas do Pablo Greco, na iniciação esportiva universal e na escola da bola”* (Professor Lucas - Reunião 03/09).

Associado a essa resolução, também utilizamos a estratégia de mudar o número de participantes no jogo e alterar o tamanho da quadra. Os jogos estavam sendo 3x3 ou 4x4, o coordenador Lucas, então, sugeriu uma mudança: *“Nesse primeiro momento é legal que sejam números menores, para eles participarem mais, pode ser que em um 4x4 alguém não participe tanto, de repente tentar uma situação 2x1, por exemplo, faz uma quadra que seja mais comprida (...) para que fiquem com mais tempo com a bola nos pés e se familiarizem com o movimento, com a habilidade”* (Coordenador Lucas - Reunião 03/09).

Outra questão técnica que interferiu nas aulas, e que também utilizou a parte da aula dos “primeiros movimentos” para ser trabalhada, foi que alguns(mas) dos(as) alunos(as) e especialmente uma das alunas tinham medo da bola. Esse receio influenciava na aprendizagem, pois eles não conseguiam realizar os jogos propostos, já que a dificuldade técnica não permitia a ação de segurar a bola e dar continuidade à jogada. Na reunião do dia 24 de setembro discutimos esse assunto. Na ocasião relatamos que em um jogo 3v2 os colegas não passavam a bola para uma das alunas, porque ela não conseguia “agarrar” a bola e, por consequência, perdia a jogada: *“quando foi eles e a Antonela, eles não passavam a bola para a Antonela. Eles tentaram passar umas duas vezes e ela não conseguia dar seguimento e daí eles pararam de tocar a bola para ela”*. (Professor Pedro - Reunião 24/09). A professora continuou o relato sobre a mesma aula: *“A Antonela tem medo da bola. Na última aula eu peguei a bola e falei olha, a bola é de plástico, não machuca e joguei várias vezes para ela pra ver se ela perdia o medo. Até que melhorou depois no jogo. Mas eles veem que ela não consegue agarrar e não tocam mais para ela e daí tocam para alguém mais habilidoso que está no time deles. Até*

que se coloque a regra que tem que passar para todo mundo” (Professora Joana - Reunião 24/09).

O professor coordenador do projeto questionou o que poderia ser feito nessa situação: *“Tem os menos habilidosos, o quanto a gente vai fazer para não excluí-los e começar a encorajá-los? O que vocês propõem para solucionar esse caso da Antonela, que ela tem medo da bola, o que podemos fazer para começar a deixar ela mais à vontade com a prática?” (Coordenador Lucas - Reunião 24/09).* A sugestão para solucionar esse problema foi inspirada nos “primeiros movimentos” proposto por González (2017), entretanto, com algumas mudanças uma vez que não tivemos tanta preocupação em trabalhar com a coordenação motora e nem envolvemos os outros estímulos que o autor comenta, como os cinestésicos e táteis. As crianças tinham pouca familiarização com a bola, a partir daí criamos atividades nos primeiros movimentos, usadas como aquecimento, para que elas pudessem reconhecer um pouco mais o objeto: *“Acho que tem que colocar pelo menos no começo alguma atividade” (Professora Joana - Reunião 24/09).* *“Colocar nos primeiros movimentos para eles se acostumarem, a Luísa também não consegue segurar a bola (Professor Pedro - Reunião 24/09).* O professor coordenador aceitou as sugestões, e concluiu a conversa afirmando que essas atividades precisam fazer com que as crianças sejam estimuladas a treinar e enfrentar os seus medos.

A partir da constatação dessas dificuldades, o nosso planejamento de aula foi alterado. Os primeiros movimentos, que tinham como objetivo propor tarefas que treinassem as habilidades para o jogo, passou a focar em atividades que ao mesmo tempo atendessem os objetivos da aula e ajudassem os(as) alunos(as) a lidar com as dificuldades técnicas que envolviam a realização de movimentos essenciais para o jogo, como agarrar a bola. Alguns exemplos de atividades propostas a partir da mudança foram:

Quadro 1 - Atividades planejadas

OBJETIVO	ATIVIDADE
Aquecimento, trabalhar a capacidade de se movimentar para próximo alvo, acelerar a tomada de decisão, trabalhar a capacidade técnica de agarrar a bola.	Pega a pega com a bola - Equipe A pega Equipe B foge. Só pode pegar o adversário quando estiver com a bola na mão, não pode caminhar com a bola na mão
Aquecimento, trabalhar a capacidade coordenativa de passe e domínio de bola.	Troca de passes com os pés. Triângulo ou quadrado de passes. Um passa a bola e depois se desloca para a fila seguindo a forma geométrica.
Aquecimento, trabalhar a capacidade coordenativa de passe e agarrar a bola.	Troca de passes com as mãos. Triângulo ou quadrado de passes. Um passa a bola e depois se desloca para a fila seguindo a forma geométrica.
Trabalhar a capacidade coordenativa de passe com as mãos e com os pés, domínio de bola com os pés e agarrar a bola com as mãos. Ensinar que existem outros tipos de passe.	Passe com duas bolas; um faz o passe quicado e o outro passa de peito; Um passa com os pés e o outro passa com as mãos.

Fonte: os(a) autores(a)

Como resultado, tivemos mudanças por parte dos(as) alunos(as): *“Acho importante deixar registrado que eles não gostam de jogar com a bola nos pés, mas a troca da bola (de plástico para de futsal), o aumento do espaço (metade da quadra de vôlei para a quadra inteira) e a participação dos professores animou eles. Ao final da aula eles não verbalizaram (como nas outras) que não gostam de jogar com a bola nos pés”* (Professora Joana - Diário 12/09). Um mês depois desse relato descrito, outro registro em diário nos mostra que eles(as) continuaram se adaptando ao movimento e se familiarizando com a bola, a partir dos jogos, das mudanças e das situações propostas pelos(a) professores(a): *“A evolução deles com a bola nos pés foi imensa. O jogo aconteceu como não tinha acontecido até então. Usamos uma bola de futsal, que permitiu um maior controle (do que a de plástico), embora fosse um pouco grande* (Professora Joana - Diário 10/10).

3.3 QUESTÕES TÁTICAS DE ENSINO

Além das questões técnicas, também foi necessário alterar o conteúdo tático de ensino, devido a dificuldades que foram percebidas no decorrer da unidade didática. A partir do diagnóstico, foi definido que o tema de ensino inicial seria a

finalização. Essa escolha está retratada nas falas da reunião de 20 de agosto: *“Eu, analisando o vídeo, pensei em começar... (...) pela fase de finalização, porque... (...) nas fases iniciais, a primeira coisa que eles deveriam aprender a fazer é a finalização, porque é o menos complexo. Para as crianças muito novas, a ideia de jogar coletivamente (...) trocar passes para manter a posse de bola é muito complexo. Então, pra eles, é mais simples a ideia de fazer o gol (...). No máximo, a gente coloca uma situação de “um para um”, em que eu tenho que fintar e finalizar. E aí, vamos criar jogos nesse sentido. Então, acho que as primeiras aulas da unidade vão caminhar nessa estrutura, de tentar finalizar em um primeiro momento e, em um segundo momento, atividades para evitar a finalização. E aí, depois, a gente vai pra fase de manutenção da posse de bola, mais à frente”* (Coordenador Lucas. - Reunião 20/08).

Apesar da decisão de iniciar pela finalização a partir do vídeo diagnóstico, quando começamos as aulas, essa percepção mudou. Verificamos que as crianças tinham outras dificuldades que interferiam no jogo. Por esse motivo, reformulamos os temas, e decidimos iniciar pela manutenção da posse de bola, conforme trecho a seguir: *“Vocês falando sobre os aspectos técnico-táticos me veio a seguinte questão. Vamos começar pela finalização. A pergunta é: será que é a melhor ideia? Porque pelo que você está me dizendo, eles não estão conseguindo agir sem a bola. Então acho que podemos manter, mas acho que temos que fazer uma progressão um pouco diferente. Vamos começar em uma situação 1v1 e invés de na semana que vem continuarmos na 1v1, poderíamos ir na 2v1. Quando tiver 2v1 vai ter o atacante sem a posse de bola que vai ter que aparecer para receber já, que seria a aula 5, mas podemos antecipar. Acho que podemos mudar essa ordem”* (Coordenador Lucas, reunião 01/10).

Os(a) outros(a) professores(a) concordaram com a sugestão, e a partir disso o cronograma foi alterado. O quadro a seguir mostra o cronograma planejado e o realizado a partir das mudanças necessárias para atender os objetivos de ensino.

Quadro 2 - Cronograma planejado e realizado

Cronograma planejado	Cronograma realizado
Manter a posse de bola - 4 aulas	Manter a posse de bola - 9 aulas
Proteger o alvo - 2 aulas	Finalizar e proteger o alvo - 2 aulas
Finalizar o alvo - 2 aulas	Finalizar - 2 aulas
Progressão da defesa ao ataque - 2 aulas	Progressão da defesa ao ataque - 2 aulas
Recuperar a posse de bola - 2 aulas	Proteger o alvo - 1 aula
Anular a progressão da defesa ao ataque - 2 aulas	

Fonte: os(a) autores(a)

Ao longo da unidade didática os temas que foram ensinados, em ordem, foram: manter a posse de bola (9 aulas); finalizar e proteger o alvo (4 aulas); progredir da defesa ao ataque (2 aulas) e proteger o alvo (1 aula). A partir desses temas, os conteúdos de ensino e os objetivos foram desenhados, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 - Desenho dos conteúdos e objetivos de ensino

TEMA	CONTEÚDO / PROBLEMA TÁTICO	OBJETIVO
Manter a posse de bola	ASPB Não aparece para receber	Desenvolver a capacidade do ASPB a aparecer para receber
Proteger o alvo	O DACPB não se coloca entre o ACPB e a meta; O DASPb não marca o ASPB (secundário)	Desenvolver a capacidade do DACPB proteger o alvo, se colocando entre o ACPB e a meta; Desenvolver a capacidade do DASPb marcar o ASPB
Finalizar o alvo	ACPB não finaliza no melhor momento	Desenvolver a capacidade dos alunos de finalizar e marcar o ponto
Progressão	O ASPB não se desmarcar ou o ACPB não usa o drible para progredir da defesa ao ataque	Desenvolver a capacidade dos alunos de se desmarcar do adversário e receber a bola em condições favoráveis.
Recuperar a posse	DACPB não compreende como desarmar o ACPB; DASPb não antecipa o passe	Desenvolver a capacidade do DACPB de desarmar o ACPB para retomar a posse de bola; desenvolver a capacidade do DASPb de antecipar o passe para recuperar a posse da bola
Anular a progressão	Os defensores não se movimentam nem se deslocam corretamente para impedir a progressão da defesa ao ataque	Desenvolver a capacidade dos defensores se posicionarem e se deslocarem corretamente para impedir a progressão da defesa ao ataque

Fonte: os(a) autores(a)

No cronograma de planejamento o conteúdo “manter a posse de bola” deveria ser ensinado em 4 aulas. No entanto, foram necessárias nove aulas para que os(as) alunos(as) conseguissem realizar as tarefas destinadas para o ensino desse conteúdo. Eles(as) tinham dificuldade de se desvencilhar do(a) adversário(a) e aparecer para receber a bola sozinhos(as), sendo uma boa opção de passe para o(a) atacante com a posse de bola. Garantimos por meio de mudanças no planejamento, que a necessidade de aparecer para receber ficasse mais explícita, como acontece em um jogo de 2v1: *“Se a maior dificuldade deles é eles aparecerem para receber(...) podemos manter essa aula de hoje no 1v1, quinta no 2v1 que daí fica bem claro a ideia de aparecer para receber a bola e depois finalizar. É a mesma aula, só que em vez de eu estar atacando 1v1, eu estou atacando 2v1 na end zone. Assim, eu tenho a ideia que se eu passar e receber eu consigo cruzar. Então, em vez de a gente trabalhar sempre no 1v1 a gente trabalha no 2v1. Podemos começar no 1v1 e progredir no 2v1 na mesma aula para eles terem essa situação do Atacante Sem a Posse de Bola”* (Coordenador Lucas - Reunião 01/10).

Além disso, também demos enfoque para a criação de linha de passe, situação problema para os(as) alunos(as), conforme destaca o professor Igor: *“Outra coisa também é a criação da linha de passe. Acho que não está acontecendo. Eles entenderam que o objetivo é fazer o gol então eu tenho que estar próximo do gol. Só que tem um processo de tocar a bola até chegar lá; Eles acham que quando a bola sair da defesa já vai passar direto pro gol”* (Professor Igor - Reunião 23/10). Essas foram algumas das ações propostas e executadas para que os(as) alunos(as) pudessem aprender os conteúdos táticos que nós estávamos ensinando.

3.3 QUESTÕES ATITUDINAIS

Além das mudanças decorrentes das dificuldades táticas e técnicas dos(as) alunos(as), também aconteceram alterações devido a questões atitudinais. Logo no início da UD surgiu uma situação que envolvia o comportamento dos alunos e que alterou o planejamento das aulas, devido ao olhar atento dos(a) professores(a). Em uma das aulas, os dois alunos mais habilidosos, que eram gêmeos, faltaram. Nesse dia, os(as) outros(as) manifestaram que não gostavam que os irmãos queriam “mandar neles”. Essa situação foi narrada em um dos diários de campo: *“a Maya disse que não gostava de um deles (...) Eu perguntei o porquê e ela disse: “ele é*

muito mandão. Fica falando pra gente se posicionar ali, ir pra lá”. Depois que ela disse isso, outras crianças começaram a concordar com essa fala” (Diário de campo professora Joana - 05/09).

Na reunião seguinte a aula mencionada, novamente a questão foi debatida pela equipe de trabalho:

- *Será que só dizer que ele não é capitão vai mudar o comportamento dele? Acho que não. (Professora Joana)*
- *Pois é, acho que ele vai continuar dominando (Coordenador Lucas)*
- *Eles são proativos (Professor Pedro)*
- *A gente vai ter que achar uma estratégia para amenizar essa situação (Coordenador Lucas) (Reunião 10/09).*

O diálogo despertou a reflexão sobre possíveis estratégias para solucionar a questão. Como os alunos citados já haviam desempenhado a função de capitão de suas respectivas equipes no campeonato do *Sport Education* realizado no semestre anterior, surgiu a ideia de adotar um revezamento para esse papel, na tentativa de evitar possíveis conflitos em decorrência da liderança exercida pelos alunos mais habilidosos, considerada negativa pelos seus colegas: *“uma outra questão é a gente colocar mais intencionalmente no nosso ensino, como lidar com essas diferenças (...). De repente o Sport Education pode tentar contribuir para amenizar essas desigualdades que existem e como é que a gente vai lidar com elas, não é um problema elas existirem. Temos que ter cuidado com todos os grupos, inclusive com os(as) mais habilidosos(as) para não se sentirem também excluídos(as), a gente tem que tentar incorporar neles(as) um sentimento de que eles(as) são bons(as). Dizer que eles têm que ajudar no papel de treinador, mas não aquele treinador que vocês comentaram de eles ficarem mandando nos outros. Talvez devemos ensinar eles a como ser treinadores e questionar, não sei como a gente vai fazer isso, mas acho que esse é o objetivo quando eles estiverem no papel de treinador, executar uma boa liderança, não mandar nos colegas” (Coordenador Lucas - Reunião 24/09).*

A partir dessa ideia, pensamos em intervir quando os alunos estivessem exercendo o papel de treinador de forma autoritária: *“Eu estou vendo que você é uma pessoa que pode ajudar muito, mas você está dando muita ordem para eles, eles estão ficando perdidos. Você tem uma capacidade de ser um treinador melhor” (Coordenador Lucas - Reunião 10/09).*

Mesmo com a realização da intervenção e o papel do(a) treinador(a), ainda aconteciam episódios em que os mais habilidosos “mandavam” nos(as) colegas. O olhar atento dos(a) professores(a) permitiu que intervenções pontuais fossem realizadas, visando diminuir essas atitudes. No diário de campo de 10/10 há um relato que mostra isso: *“Antes de começar eu vi o Guilherme falando para a Giulia: tu vai ficar aqui, fulana lá etc., em um tom de voz alto. Eu cheguei e falei: Giulia, tu gostou do jeito que o Guilherme te passou as informações? E ela disse: não. Então eu expliquei para ele que os colegas não gostam de serem mandados assim, que ele tem uma capacidade de ser treinador, mas que o treinador não grita e nem manda nos jogadores. O treinador conversa e explica. Pedi para ele explicar as ideias dele de posicionamento sem gritar e conversando com os colegas. Depois que ele explicou perguntei pra Giulia: e agora, achou melhor o jeito que o Guilherme explicou a ideia dele? E ela disse que sim. (...) Durante o jogo chamei a atenção dele em alguns momentos quando ele gritava muito com algum colega falando pra ele lembrar do treinador” (Diário professora Joana - 10/10).*

A questão continuou sendo tratada durante as aulas, no trecho do diário de campo do dia 17/10 há o registro de mais uma intervenção realizada, na tentativa de amenizar a questão: *“explicamos que se eles têm essa percepção, podem auxiliar os colegas com orientações para que a movimentação seja mais eficiente (Diário professor Pedro- 17/10).* Em razão dos acontecimentos observados, houve a necessidade de intervenção por parte dos(a) professores(a), procurando uma forma de estimular a liderança colaborativa nos alunos mais habilidosos. Esse desafio continuou presente no decorrer das aulas, direcionando a atenção para outros problemas oriundos da situação que foi descrita.

Além de haver essas atitudes mais “autoritárias” por parte dos mais habilidosos, a postura deles na roda de conscientização tática e nos jogos, algumas vezes, inibia os(as) colegas de participarem influenciando em suas ações. Na reunião de 23/10 o coordenador Lucas destaca essa situação: *“uma das coisas que estavam me chamando atenção era em relação ao comportamento de alguns alunos, (...) um grupo de alunos acabava se destacando e os demais ficavam meio ofuscados na prática, (...) isso começou a ficar um pouco mais evidente com a fala de uma das mães, (...) ela pediu para conversar, disse que as filhas delas estavam meio desanimadas de participar do projeto por causa de dois meninos, os gêmeos, que acabam se sobressaindo são mais habilidosos, e um deles, o*

Guilherme, acaba dando ordens nos demais, direcionando muito o que eles tem que fazer e o resto fica meio intimidado” (Coordenador Lucas - Reunião 23/10) .

Essa questão estimulou reflexões da equipe de trabalho, na tentativa de amenizar os problemas observados: *“Como vamos amenizar isso? A ideia seria tentar, de alguma maneira, ensinar esses dois. Nós não queremos excluir esses dois mais habilidosos, mas não queremos deixar que eles também excluam os demais, não é uma exclusão proposital/intencional que eles fazem. Então a ideia seria ensiná-los a cooperar, acho que na verdade eles não estão sendo bons em ensinar, eles estão fazendo aquilo que a gente não quer fazer com eles. Estamos em uma perspectiva de tentar ensinar o esporte de maneira a evitar que a gente dê as respostas e fale o que eles tem que fazer e os alunos estão indo lá e falando e fazendo exatamente isto, estão indo lá e falando “ você tem que ficar lá atrás e fazer isso“ (Reunião 23/10, Coordenador Lucas)*

Um caso na turma chamou a atenção nesse aspecto, de um aluno que era habilidoso e quando estava no mesmo time dos alunos que geraram a situação descrita, não tomava as melhores decisões durante o jogo: *“aquele vídeo que a gente vê do Henrique, o Henrique é um aluno bem habilidoso o Pedro tem elogiado bem ele, principalmente na criação de linha de passe, mas talvez ainda se sinta um pouco intimidado em relação ao Guilherme, não sei se existe uma diferença tão grande assim no nível de habilidade, mas eu acho que é mais o status que o Guilherme oferece, por ser um pessoa que fala mais”. (Reunião 23/10, Coordenador Lucas)*

A situação foi evidenciada na gravação do vídeo diagnóstico da unidade didática: (...) *mas naquele vídeo, acho que vocês lembram da história do vídeo: Em um jogo que tinha um dos gêmeos na equipe dele, em vez dele finalizar para gol na cara do gol ele passa a bola. Entretanto, quando ele estava sozinho ele se sobressaiu bastante, fez 4 gols. Inclusive, nesse jogo (no time dos gêmeos) eles não fizeram nenhum gol para nenhum lado. (...) No outro jogo (sem os gêmeos) teve 4 gols....bem interessante (Professor Lucas - Reunião 23/10)*

A partir dessa dificuldade, algumas ações foram pensadas como estratégias para enfrentar a situação. O professor Igor, na reunião de 23/10, sugeriu que seria interessante colocar os mais habilidosos com os(as) menos habilidosos(as) propositalmente durante as atividades para que eles(as) pudessem aprender juntos. Entretanto, o plano elaborado poderia resultar na desmotivação dos alunos mais

habilidosos, algo que a equipe de trabalho queria evitar: “É que nós sempre misturávamos. Tanto que o Guilherme e o Juan sempre queriam ficar juntos e nós nunca deixamos. Só que agora com os pés está fazendo muita diferença, (...) então eu não sei como que a gente faz agora com a bola nos pés, se a gente mistura eles ou não. No jogo a gente misturou” (Professora Joana - Reunião 23/10).

O cenário gerou um impasse na hora de tomar decisões sobre qual a melhor estratégia para tentar solucionar a questão: “O que será que é melhor...(...) melhor seria a gente dividir quando for fazer as atividades no meio da aula né. Por exemplo, em um 2 x 2 deixar um grupo parêlo de habilidade no mesmo time(...) ou mistura igual o Igor comentou. O que vocês acham”? (Professor Lucas - Reunião 23/10). Tem pesquisa dizendo que os menos habilidosos aprendem com os mais habilidosos, mas não sei se nesse caso de tanta diferença assim se não vai desestimular o mais habilidoso e até o menos habilidoso (Professora Joana - Reunião 23/10).

No diário de campo da professora Joana ela descreve a atuação de liderança negativa de um dos alunos, que fez com que os colegas saíssem do jogo: “Foi possível ouvir os comandos do Guilherme o tempo inteiro. Uma hora a Bruna pega a bola e ele fala: não precisa passar agora, não passa, tu pode se movimentar. Aí ela para um pouco, olha, e passa a bola. Nesse momento ele grita alto (bem alto) NÃÃÃO” (Professora Joana - Diário 05/11). Algum tempo depois a Bruna e a Maya saíram do jogo. Quando as alunas saíram do jogo, a professora Joana e o professor Lucas foram conversar com elas para procurar entender o motivo: “

Maya: Tipo assim eu tava do lado dele e nunca tava marcada (...). Por fim a gente perdeu a bola. Daí eu “porque tu não tocou para mim, eu tava do teu lado!” Ai ele “tu tava marcada”. Eu não estava marcada, tinha um grande espaço em branco, não tava nem um pouco marcada”.

- Bruna: eu estava do lado dele e ele passou a bola lá pra longe e a bola saiu

- Lucas: quando vocês jogam e ele não ta, quando fazem jogos normais é tranquilo, com os demais

- Maya: quando eles não estão eu me sinto um pouco mais livre, eu respondo as perguntas que a sora Joana faz “ah o que vocês gostaram hoje?”

- Bruna: eles se acham professor porque toda hora que faz uma coisa errada eles que tem que explicar, eles têm que falar o que tem de errado e o que tem que melhorar e depois eles fazem isso

- *Maya: é eles fazem as mesmas coisas que eles reclamam da gente*
- *Diana: eles colocam defeito na gente*
- *Maya: a gente se sente mais humilhada*
- *Bruna: eu acho que a melhor maneira de acabar com isso, eu acho que se a gente conversar vai dar, mas eles nunca nos escutam (Transcrição de áudio - aula 05/11)*

A saída encontrada para que os alunos mais habilidosos não mandassem nos(as) outros(as), para que os(as) menos habilidosos(as) aprendessem a jogar e para que os alunos mais habilidosos não se desmotivassem durante as aulas foi a inserção do papel de treinador(a) nas outras atividades da aula. Até então eles(as) só desempenhavam essa função durante o jogo do campeonato. A estratégia tinha o intuito de fazer a turma colaborar entre si, de acordo com a conversa na reunião do dia 12/11: *“Lucas: eles sendo treinadores, vamos buscar um papel bom, mostrar pra eles o que estão fazendo. Podemos entrar em uma lógica e falar: estamos querendo preparar vocês para ser treinadores. Algumas vezes vocês podem chamar eles do lado de vocês para dar aula. Acho que eles gostam bastante de jogar, agora podemos colocá-los em posição de treinador. Colocamos eles mais do nosso lado e perguntamos, o que você tá achando? - ah fulano não tá conseguindo aprender. Então, mas eu não posso falar só isso para ele, pq ele pode ficar intimidado. E tentar mostrar o jeito que vocês tocam a aula, que é de não dar a resposta. Uma terceira estratégia seria a gente questionar eles, depois que vocês chamam atenção dos colegas eles melhoram? Então porque vocês estão fazendo isso?”*

Como essa foi apenas uma das situações que necessitaram intervenção ao longo das aulas, não demos continuidade nas reflexões, pelo fato de não ser algo que prejudicou o desenvolvimento dos jogos/atividades. O problema foi identificado, porém, não houve sequência nas discussões, uma vez que outras questões chamaram mais a atenção. Como resultado, não intervimos diretamente para amenizar a dificuldade, tentamos abordar a situação durante o exercício da função de treinador(a).

4 DISCUSSÃO

Assis, Barros e Cardoso (2008) definem o planejamento como “um conjunto coordenado e organizado de ações que visam alcançar a realização de determinados objetivos, ou seja, é um ato em que realizamos uma previsão do que

se deseja realizar”. Os autores afirmam ainda que para que a prática docente seja eficaz é imprescindível que o(a) professor(a) planeje (ASSIS; BARROS; CARDOSO, 2008). Para conseguir ter um bom planejamento, no entanto, há um passo anterior que os educadores(as) devem realizar: o diagnóstico. González e Fraga (2012) nos dizem que o diagnóstico é um procedimento essencial para iniciar uma unidade didática, uma vez que a partir dele é possível conhecer os saberes prévios dos(as) alunos(as).

A partir do que foi visto nos resultados, podemos perceber a importância de se realizar um bom diagnóstico e rever com frequência o planejamento. Com os conteúdos de ensino e a unidade didática bem estruturada, fica mais fácil identificar problemas e buscar soluções para que os(as) alunos(as) possam aprender aquilo que o(a) professor(a) deseja ensinar.

A primeira mudança no planejamento feita pelos(a) professores(a) foi a inserção dos “primeiros movimentos” nas aulas. González (2017) afirma que essa etapa pode ser utilizada para desenvolver as capacidades coordenativas por meio de jogos. Essa estratégia foi pensada pois a aprendizagem está ligada a um extenso período de prática do jogo (GRECO, 1998), onde é possível evoluir as habilidades consideradas indispensáveis para uma boa experiência esportiva. O processo de ensino-aprendizagem-treinamento das diferentes modalidades demanda que os(as) professores(as) oportunizem aos(as) alunos(as) a vivência de situações diversificadas para o desenvolvimento da técnica, sobretudo em contexto de jogo (GRECO, 1998).

As atividades que elaboramos para os primeiros movimentos da aula contribuíram nesse sentido, alternamos momentos de familiarização com o implemento ou gesto para avançar até o jogo, no intuito de potencializar a melhora das ações de jogo dos(as) alunos(as).

Essa mudança no planejamento das aulas foi realizada após a equipe de trabalho observar a necessidade de ensinar outros aspectos do jogo, que estavam interferindo em seu desenvolvimento. Essa percepção surge a partir do olhar atento dos(a) professores(a) ao longo das aulas, a partir de uma intencionalidade bem definida. A atuação está diretamente articulada à aprendizagem dos(as) alunos(as), mantendo um processo contínuo em busca desse objetivo. Para tanto, foi adotada uma postura de vigilância crítica (FRANCO, 2016) durante a UD, com contínua reflexão após cada aula sobre as atividades e jogos implementados, acompanhando

de perto a evolução dos(as) alunos(as) e tentando atender suas necessidades. Graças a essa perspectiva, foi possível realizar a alteração descrita no trabalho, a observação dos acontecimentos que sucederam em aula foi fundamental para a alteração da organização inicialmente elaborada.

Ginciene *et al.* (2022), destacam a importância do(a) professor(a) no processo de ensino do esporte, uma vez que a análise da prática após cada semana de intervenção aumenta a chance de alcançar os objetivos de aprendizagem. Portanto, não basta apenas sistematizar as aulas priorizando determinado método, são necessárias habilidades de observação, interpretação e atenção (GINCIENE *et al.*, 2022) para desenvolver o trabalho.

A etapa de planejamento é fundamental para o ensino dos esportes, e deve ser precedida pela escolha dos conteúdos que serão apresentados (GALATTI *et al.*, 2017). Essa evidência da literatura enfatiza o momento de sistematização, em que é preciso considerar o contexto da intervenção, organizando a ação de uma maneira que respeite os limites e favoreça o processo de construção do conhecimento dos(as) envolvidos(as) no ambiente de ensino (GALATTI *et al.*, 2017). A referência apresentada certifica a importância da alteração que realizamos no planejamento do conteúdo, pensada com a intenção de solucionar um problema que estava interferindo no desenvolvimento dos jogos e, conseqüentemente, na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Milistetd *et al.* (2015) ressaltam que é importante oferecer conteúdos relevantes, e que isso não significa conteúdos novos a cada aula, mas sim que façam sentido para os(as) alunos(as). Neste cenário, os(as) professores(as) são facilitadores(as) de aprendizagem, e devem criar ambientes motivantes para os(as) estudantes se engajarem (MILISTETD *et al.*, 2015). A estratégia de utilizar o jogo do campeonato do *Sport Education* foi uma alternativa para que os(as) alunos(as) trabalhassem em equipe e compreendessem o jogo em diferentes dimensões. Ao longo do processo, o jogo do campeonato também foi utilizado para manter a motivação dos(as) alunos(as) e resolver questões atitudinais que estavam interferindo na aprendizagem tática.

Um estudo de Crance, Trohel, Saury (2012) teve como objetivo analisar como se deu o envolvimento de um aluno muito habilidoso durante uma unidade didática de ensino de handebol. Como resultado os(as) autores(as) constataram que o(a) aluno(a) se esforçou para que o jogo fosse parelho, mesmo ele sendo muito mais

habilidoso. Além disso, o papel de treinador em que ele ajudava os colegas de equipe levou a uma participação positiva nas aulas (CRANCE, TROHEL, SAURY, 2012).

Farias, Hastie e Mesquita (2015) desenvolveram uma pesquisa-ação durante 1 ano letivo inteiro para promover um enfoque democrático, inclusivo e participativo no SE. Para tanto, apresentaram um vídeo antes da implementação para que os(as) alunos(as) conhecessem as características do modelo e informaram qual era o perfil esperado para o papel de treinador(a), que deveria possuir qualidades como atenção, paciência e responsabilidade. É possível estabelecer relação da estratégia utilizada no estudo com a intervenção realizada pela professora Joana, embora não tenha formalizado um momento para explicar a função como ocorreu na referência citada, ela conversou com os alunos mais habilidosos sobre uma forma mais adequada de instruir os(as) colegas de equipe.

Planejar momentos de reflexão com os(as) treinadores(as) pode ser relevante em um cenário de comunicação negativa dentro da equipe. Analisar vídeos dos jogos que aconteceram em aula para debater as posturas inadequadas, como chutar a bola para longe, parece ser uma estratégia interessante para solucionar a questão. Outra possibilidade é incentivar os(as) treinadores(as) a reconhecer as ações bem-sucedidas dos(as) colegas durante os jogos, fornecendo feedback positivo sempre que for oportuno (FARIAS; HASTIE; MESQUITA, 2015).

Mesquita *et al.* (2016) inseriram o papel de treinador(a) durante uma UD de ensino do atletismo em uma escola de Portugal e obtiveram retorno positivo dos(as) alunos(as) que participaram do estudo. Os(as) alunos(as) mais habilidosos apoiavam os(as) colegas menos habilidosos(as), contribuindo para o desenvolvimento da competência motora e esportiva. Também foi observado um aumento na motivação dos(as) alunos(as) para a aprendizagem, em função dos(as) treinadores(as) serem os(as) colegas, que facilitaram o processo.

A colaboração dos(as) alunos(as) mais habilidosos(as) pode ser muito significativa para seus pares, a partir de interações positivas no ambiente de prática esportiva, há maior chance de evolução no aprendizado. Nesse sentido, é importante estimular essa conduta ao longo das aulas, como tentamos fazer em nossa intervenção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo pudemos perceber que, embora existam muitos modelos de ensino e que diversos deles sejam bons, é sempre necessário considerar que cada realidade e contexto é única e, por isso, cada uma demanda uma forma diferente de ensinar.

As mudanças no planejamento e nas estratégias de ensino utilizadas ao longo do processo nos mostram a atenção que os(as) professores(as) dão aos(as) alunos(as). Nesse sentido, torna-se necessário afirmar que, embora os modelos estejam prontos para serem aplicados, consideramos que seja necessário reconstruí-los no decorrer da prática. No presente estudo, se essas mudanças não fossem realizadas, teríamos deixado de colocar o(a) aluno(a) no centro do processo, o que é primordial para uma aula. Sendo assim, concluímos que dependendo do contexto e das necessidades que se mostram ao longo de um processo de ensino, pode ser interessante alterar algumas estratégias, pensando sempre em atingir os objetivos de ensino e aprendizagem de cada um(a) dos(as) alunos(as).

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de; BARROS, Marcos Oliveira; CARDOSO, Natália Santos. Planejamento de ensino: algumas sistematizações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 4, n. 1, 2008.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Dinalivro, Lisboa, 1994.

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.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p.77-101, 2006.

CRANCE, M.C., TROHEL, J., SAURY, J. The experience of a highly skilled student during handball lessons in physical education: a relevant pointer to the gap between school and sports contexts of practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p.1-13, 2012.

FARIAS, C., HASTIE, P.A., MESQUITA, I. Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. **Sport, Education and Society**, p.1-17, 2015.

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

GALLATI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do esporte: tensões na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, Maringá: UEM, v. 25, n. 1, p.153-162, 2014.

GARGANTA, Júlio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1994. p.11-25.

GINCIENE, G., AMATO, C., OLIVEIRA, E.R., DOS SANTOS, I.O., DELL OSBEL, E., LEONARDI, T.J. Understanding the pedagogical practice in futsal teaching and learning process based on the TGfU approach. **International Journal of Sports Science & Coaching**, p.1-10, 2022.

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

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, 2012.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

GRECO, P.J. **Iniciação Esportiva Universal**. Editora UFMG, Belo Horizonte, 1998.

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

HARVEY, Stephen; JARRET, Kendall. A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. **Physical Education na Sport Pedagogy**, v. 19, n. 3, p.278-300, 2014.

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

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p.159-174, 1977.

LIMA, Jorge Ávila de. Por uma análise de conteúdo mais fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 47, n. 1, p.7-29, 2013.

MESQUITA, I. et al. Representação dos alunos e professora acerca do valor educativo do Modelo de Educação Desportiva numa unidade didática de Atletismo. **Revista Motricidade**, v.12, n.1, p.4-23, 2016.

MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio. Modelos de ensino dos jogos desportivos. TANI, Go; BENTO, J.O.; PETERSEN, Ricardo (eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. 269-283 p.

MILISTETD, Michel *et al.* A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. **journal of teaching in physical education**, v. 17, n. 2, p.231-243, 1998.

REVERDITO, Riller Silva *et al.* Competições Escolares: Reflexão E Ação Em Pedagogia Do Esporte Para Fazer a Diferença Na Escola. **Pensar a Prática** v. 11, n. 1, p.37-45, 2008.

SCAGLIA, Alcides José; REVERDITO, Riller Silva; GALATTI, Larissa Rafaela. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: Tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, Alcyane; NASCIMENTO, Juarez Vieira; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. (orgs). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: UDESC, 2014. p.45-86.

SIEDENTOP, Daryl. Sport education: A retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education** v. 21, n. 4, p.409-4018, 2002.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education**: quality pe through positive sport experiences. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise**. New York: Routledge, 2016.

THORPE, Rod; BUNKER, David; ALMOND, Len. **Rethinking games teaching**. Department of Physical Education and Sports Science: University of Technology, 1986.

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

VIERA, Anthony J.; GARRETT, Joanne M. Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. **Family Medicine**, v. 37, n. 5, p.360-363, 2005.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central descrever e analisar o processo de ensino e aprendizagem de uma unidade didática de ensino focada nos esportes de invasão, ministrada a partir de abordagens de ensino baseadas no jogo. Após um processo de análise temática da produção da informação gerada durante a pesquisa-ação no projeto de extensão Escola de Esportes, dois artigos foram produzidos envolvendo questões que emergem do ensino dos esportes realizado por meio das abordagens baseadas no jogo. O primeiro deles falou a respeito da possibilidade de os(as) alunos(as) assumirem outros papéis dentro do esporte, como o do treinador, conforme é proposto pelo Sport Education (SIEDENTOP, 1994) e como essa estratégia pode ser adequada para poder resolver outras questões, inclusive atitudinais, que podem influenciar na aprendizagem tática. Já o segundo artigo abordou os temas que se referem a aprendizagem dos alunos, a relação interpessoal dos alunos, a organização e o planejamento das aulas e as questões que envolvem a ação do(a) professor(a).

Identificamos, nesses estudos, que embora existam muitos bons métodos de ensino, como as abordagens baseadas no jogo, muito provavelmente será necessário adaptá-los a cada aplicação, uma vez que cada aula acontece em um ambiente diferente, com pessoas, realidades e necessidades variadas.

Também percebemos o quanto o olhar do(a) professor(a) é essencial para a aprendizagem dos(as) alunos(as). Cada uma das ações propostas no replanejamento da pesquisa-ação, só foi possível ser colocada em prática devido a atenção que os(as) professores(as) tiveram a respeito dos objetivos de ensino e da aprendizagem das crianças.

Entendemos que a presente pesquisa e os resultados produzidos por ela podem ter sido possíveis devido ao cenário que os(as) professores(as) tinham a seu favor. No Brasil, é muito difícil que os(as) professores(as) tenham tempo disponível para planejar, avaliar e replanejar as aulas com uma frequência necessária para que os objetivos de aprendizagem sejam sempre o foco do ensino. Em grande parte das vezes, os educadores realizam um planejamento inicial e seguem até o final, independente dos acontecimentos entre o início e o fim das unidades didáticas. Além disso, a troca que aconteceu com as discussões entre os(as) professores(as) e suas percepções durante a reunião de reflexão sobre a prática semanal da

pesquisa-ação também foi fundamental para que as estratégias de ensino fossem constantemente alteradas, buscando deixar o objetivo de ensino e o(a) aluno(a) no centro do processo.

Por fim, constatamos que a utilização de jogos durante o ensino dos esportes é possível e positiva. Essa estratégia permitiu que os(as) alunos(as) pudessem participar mais do jogo, uma vez que muitas atividades eram propostas com um número reduzido de participantes, fazendo com que todos precisassem participar do jogo. É muito comum nos jogos de invasão que alguns(mas) jogadores(as) não recebam a bola. Inclusive, com um número reduzido de crianças essa situação aconteceu algumas vezes. Não foram poucas as atividades que precisaram ter as suas regras alteradas, para que “a bola passasse por todos antes de ser permitido finalizar”. Acreditamos que com um número maior de participantes no jogo seria ainda mais difícil que todos participassem de forma igual ou parecida. Além disso, também foi possível perceber a importância de se ter, no planejamento da aula, um momento reservado para ouvir os alunos, para que seja possível que eles se conscientizem e reflitam sobre as suas ações no jogo.

Esse estudo nos mostrou que o ensino dos esportes vai muito além da aprendizagem do gesto técnico. Há inúmeros outros temas transversais, como questões atitudinais e táticas, que emergem e podem ser discutidos e aprofundados durante as aulas, entretanto, são necessários o olhar e a ação do(a) professor(a) para que a resolução dessas situações entre no planejamento da aula e permitam que os(as) alunos(as) possam aprender o esporte e todas as questões que o envolvem, além da tática e da técnica, como a atitude, o respeito ao próximo, a superação, o companheirismo, dentre outros.

REFERÊNCIAS

- BALBINO, Hermes Ferreira. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte. 2001. 137 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2001.
- BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 2, p.281-289, 2009.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.
- BETTEGA, Otávio Baggiotto et al. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. **Revista Inclusiones**, p.185-213, 2021.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p.77-101, 2006.
- CASEY, Ashley; DYSON, Ben. The implementation of models-based practice in physical education through action research. **European Physical Education Review**, v. 15, n. 2, p.175-199, 2010.
- CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p.315- 335, 2012.
- COLLET, Carine et al. Atividades de prática deliberada e jogo deliberado na formação esportiva de atletas de elite do voleibol: diferenças entre os sexos. E-balonmano. Com. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 13, n. 2, p.95-104, 2017.
- COSTA, Israel Teoldo da et al. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista palestra**, v. 10, p.69-77, 2010.
- COTÉ, J. et al. The benefits of sampling sports during childhood. **Physical and Health Education**, p.6- 11, 2009.
- DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p.99-104, 2002.
- EHRET, Arno; SPÄTE Dietrich; SCHUBERT, Renate; ROTH, Klaus. **Manual de Handebol** - Treinamento de Base para Crianças e Adolescentes. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2008. 229 p.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p.483-502, 2005.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista (1998) - **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GALATTI, Larissa Rafaela et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: avanços metodológicos dos aspectos estratégico-tático-técnicos. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

GALATTI, Larissa Rafaela. et al. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 2014.

GALATTI, Larissa Rafaela. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GARGANTA, Júlio Manuel. O ensino dos jogos desportivos colectivos. *Perspectivas e tendências*. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 4, n. 8, p.19-27, 1998.

GARGANTA, Júlio Manuel. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1994. p.11-25.

GAYA, Adroaldo. **Projetos de pesquisa científica e pedagógica**: o desafio da iniciação científica. Belo Horizonte: Casa da educação física, 2016.

GHIDETTI, Filipe Ferreira. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 26, p.26034, 2020.

GIL, Vicente María Gaspar et al. O Questionamento Como Ferramenta Fundamental Para O Desenvolvimento Da Tomada De Decisão De Estudantes Em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [s. l.], v. 25, n. 0, p.25028, 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/86547>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. O Ensino dos Esportes. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Esportes de invasão**: basquetebol-futebol-futsal-handebol-ultimate frisbee. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2017, p.29-61.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZALEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

GRAÇA, Amândio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1994. p.27-34.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, n. 5, p.67-79, 2002.

GRANT, Barbara M.; GIDDINGS, Lynne S. Making sense of methodologies: A paradigm framework for the novice researcher. **Contemporary nurse**, v. 13, n. 1, p.10-28, 2002.

GRECO, P.J. Revisão da metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: GRECO, P.J. (Org.) **Iniciação esportiva universal**, v. 2. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novelino. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo horizonte: UFMG, v. 1, p.230, 1998.

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

HARVEY, Stephen; JARRETT, Kendall. 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.

JAYANTHI, N.A.; LABELLA, C.R.; FISCHER, D. Sports-specialized intensive training and the risk of injury in young athletes: a clinical case-control study. **Am J Sports Med.**, v. 43, n. 4, p.794-801, 2015.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. The nature of action research. the action research planner. **Deakin University (Australia)**, 1998.

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

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de Marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2006. 750 p.

KUNZ, Elenor. As dimensões inumanas do esporte de rendimento. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 1, n. 1 (set. 1994), p.10-19, 1994.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, v. 33, n. 1, p.159-174, 1977.

LEONARDI, Thiago José. **Pedagogia do esporte**: pressupostos para uma teoria da avaliação da aprendizagem. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2013.

LEONARDI, Thiago José; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues; SEOANE, Antônio Montero. Pedagogia do esporte: indicativos para o desenvolvimento integral do indivíduo. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 13, n. 1, 2014.

LEWIN, K. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, n. 2, p.34-36, 1946.

LIMA, Jorge Ávila de. Por uma análise de conteúdo mais fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 47, n. 1, p.7-29, 2013.

LUGUETTI, Carla et al. The complexity, tensions and struggles in developing learning communities throughout a Sport Education season. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 4, p.1075-1092, 2019.

MALHOTRA, Naresh K, **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 1999. 719 p.

MATTAR, Fauze Najib, **Pesquisa de marketing**. v.1. São Paulo: Atlas, 1997. 335 p.

MENEZES, Rafael Pombo. O ensino dos sistemas defensivos do handebol: considerações acerca da categoria cadete. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.13, n.1, p.1-16, 2010.

MENEZES, Rafael Pombo; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; NUNOMURA, Myriam. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, v. 20, n. 1, p.351-373, 2014.

MESQUITA, I., GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J.O. PETERSEN, R. D. S. (Eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p.269-283.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; PEREIRA, Felismina Rosa Marques; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p.944-954, 2009.

MILISTETD, Michel et al. A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otávio Cruz.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. Capítulo 1.

MUTTI, Daniel. **Futsal: da iniciação ao alto nível**. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2003. 320p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Global Recommendations on Physical Activity for Health**. 2011. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/336656/9789240015128-eng.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2022.

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

PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**, n. 12. Ano 14. 2008.

PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do Esporte - Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005 161 p.

RAMOS, Adamilton Mendes; NEVES, Ricardo Lira Rezende. A iniciação esportiva e a especialização precoce à luz da teoria da complexidade-notas introdutórias. **Pensar a prática**, v. 11, n. 1, p.1-8, 2008.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte - Jogos coletivos de invasão**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2009, 264p.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p.600-610, 2009.

ROCHA-PINTO, Sandra Regina; FREITAS, Angilberto Sabino; MAISONNAVE, Paulo Roberto. Métodos interpretativistas em administração: implicações para pesquisadores. **Revista de Administração FACES Journal**, 2010.

SANTANA, Wilton Carlos. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do Esporte - Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p.2-23.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

SCALON, R. Mário; Becker Jr., Benno; Brauner, Mário R. G. Fatores motivacionais que influem na aderência e no abandono dos programas de iniciação desportiva pela criança. **Revista Perfil**. Porto Alegre. Vol. 3, n. 3, p.51-61, 1999.

SCHMIDT, Richard A.; LEE, Timothy D. **Aprendizagem e Performance Motora-5ª Edição**. Artmed Editora, 2016.

SIEDENTOP, Daryl. Sport education: A retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education** v. 21, n. 4, p.409-4018, 2002.

SIEDENTOP, Daryl. **Sport Education: quality pe through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMITH, R.S. Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. **Journal of Sport Psychology**, v. 8, 36-50, 1986.

TAVARES, Fernando. O processamento da informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, A; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Lisboa: Universidade do Porto, 1994. p.35-46.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, D.R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. **American Journal of Evaluation**, v. 27 n. 2, p.237-246, June 2006.

THORPE, Rod; BUNKER, David; ALMOND, Len. **Rethinking games teaching**. Department of Physical Education and Sports Science: University of Technology, 1986.

THORPE, Rod; BUNKER, David; ALMOND, Len. **Rethinking games teaching**. Department of Physical Education and Sports Science: University of Technology, 1986.

TOZETTO, Alexandre Vinicius Bobato; GALATTI, Larissa Rafaela; MILISTETD, Michel. Desenvolvimento profissional de treinadores esportivos no Brasil: perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.

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

TUBINO, M. Educação Física e o Esporte do Ocidente no Século XX. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro. v.1. n.2. p.99-100. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9064/7194>>. Acesso em: 09 maio 2019.

VIEIRA, L. F.; VIEIRA, J. L. L.; KREBS, R. J.. O Ensino dos Esportes: Uma Abordagem Desenvolvimentista. In: PAES, Roberto Rodrigues; BALBINO, Hermes Ferreira. **Pedagogia do Esporte - Contextos e Perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, v., p.41-61.

VIERA, Anthony J.; GARRETT, Joanne M. Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. **Family Medicine**, v. 37, n. 5, p.360-363, 2005.

VINUTO, J. A amostragem de bola de neve em pesquisa qualitativa: um debate aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p.203-220, 2014.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

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