

## Aproximações e distanciamentos entre concepções de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos esportivos coletivos

*Approximations and distances between teaching-learning-training conceptions of collective sport games*

Felipe Canan<sup>1</sup>, Douglas dos Santos Taborda<sup>2</sup>, Arestides Pereira da Silva Junior<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Marechal Cândido Rondon/PR (Brasil)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa/PR (Brasil)

### HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 27 setembro 2019

Aprovado: 01 fevereiro 2020

### PALAVRAS-CHAVE:

Esporte; Metodologia;  
Pedagogia.

### KEYWORDS:

Sport; Methodology;  
Pedagogy.

### RESUMO

**OBJETIVO:** Objetivou-se identificar aproximações e distanciamentos entre concepções de ensino-aprendizagem-treinamento dos jogos esportivos coletivos.

**MÉTODOS:** Metodologicamente utilizou-se de pesquisa teórica, interpretando e comparando diferentes concepções.

**RESULTADOS:** Identificou-se que se busca uma superação do mecanicismo, especialmente a partir de processos de ensino-aprendizagem-treinamento que adotam um caráter estruturalista e fenomenológico, operacionalizados a partir de jogos condicionados e exercícios situacionais, sequenciados em séries de jogos e estruturas funcionais.

**CONCLUSÃO:** Apesar de apresentarem diferentes nomenclaturas e de se basearem em distintos pressupostos teóricos, as concepções têm tendido a se mostrarem mais integrativas do que autoafirmativas.

### ABSTRACT

**OBJECTIVE:** The objective was to identify approximations and distances between teaching-learning-training conceptions of collective sports games.

**METHODS:** Methodologically it was used theoretical research, interpreting and comparing different conceptions.

**RESULTS:** It was identified that an overcoming of the mechanism is sought, especially from teaching-learning-training processes that adopt a structuralist and phenomenological character, operationalized from conditioned games and situational exercises, sequenced in games series and functional structures.

**CONCLUSION:** Despite having different nomenclatures and based on different theoretical assumptions, conceptions have tended to be more integrative than self-affirmative'.

## INTRODUÇÃO

No contexto teórico brasileiro, as concepções de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) dos jogos esportivos coletivos (JEC), embora tenham suas especificidades e não raro, sejam descritas em contraposição às demais, apresentam também aproximações entre si, não necessariamente sendo antagônicas. Em analogia às expressões utilizadas por Scaglia (2009) quando se refere às características de jogos de bola com os pés, é possível compreender que cada concepção de EAT dos JEC apresenta algumas tendências autoafirmativas e outras integrativas. No primeiro caso, tendências que as diferenciam das demais e, no segundo caso, tendências que as aproximam.

Contudo, elas nem sempre se mostram claras. Ordem cronológica, idioma e problemas de tradução das publicações, tentativas de demarcação de território por parte dos autores e mesmo falta de cuidado e/ou aprofundamento no momento de descrever ou comparar concepções são possíveis fatores que podem levar a conclusões apressadas a respeito de cada qual, muitas vezes deixando de se considerar as tendências integrativas. Na lógica de interpretar e compreender esse cenário é que se insere o objetivo do presente estudo, que especificamente busca identificar aproximações e distanciamentos entre concepções de EAT dos JEC.

## MÉTODOS

Trata-se de um ensaio, que, conforme aponta Demo (2000), no que diz respeito às pesquisas teóricas, preza pela reconstrução de teorias, ideias, polêmicas, etc., a fim de aprimorar fundamentos teóricos. Estes, por sua vez, permitem que se possa obter rigor e capacidade conceitual de argumentação com o fim de balizar a intervenção prática.

Em decorrência do conhecimento somado ao longo de alguns anos após as primeiras publicações em português sobre metodologia de EAT dos JEC na década de 1980, tem-se condições de gerar novas contribuições à área, servindo ao menos como um ponto de partida para novas reflexões e discussões teórico-metodológicas que possam contribuir para prática docente. O objetivo, assim, não é apenas científico, mas também didático.

As obras abordadas na discussão, selecionadas por estarem entre as principais na base da literatura sobre EAT dos JEC no Brasil, foram as de: Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984), Bayer (1994), Garganta (1998b), Greco (1998) e Mesquita e Graça (2006). Buscou-se descrever, interpretar e comparar o panorama geral sobre EAT dos JEC apresentado por cada autor, bem como, principalmente, a concepção específica que ele defende.

## RESULTADOS

### Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984)

Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984) explicam a metodologia de EAT dos JEC a partir de quatro diferentes e complementares conceitos: formas metodológicas de jogo,

séries metodológicas de jogo, princípios metodológicos de jogo e concepções metodológicas de jogo. As formas metodológicas de jogo dizem respeito ao tipo de jogo ou exercício a ser utilizado, sendo a unidade mais básica do processo de EAT, dividindo-se em formas de jogo e formas de exercício.

As formas de jogo tratam-se de jogos simplificados em relação ao jogo formal, mas que mantêm sua essência, ou seja, sua dinâmica funcional, sua lógica de ação, ou ao menos muitos de seus elementos técnicos, táticos e físicos. “Decisiva é uma espécie de ‘semelhança essencial’ do Grande [jogo formal] com o pequeno jogo [forma de jogo], com relação à ideia básica e às situações de ação” (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984, p. 3). As modificações ocorrem no número de jogadores, no espaço e tempo de jogo, objetivos e regras. Garganta (1998b) trata os jogos gerados por modificações nesses componentes como jogos condicionados. As formas de jogo dividem-se em: formas básicas dos jogos esportivos, que são jogos reduzidos ou modificados, que mantêm a lógica de ação ou elementos técnicos, táticos e físicos dos JEC; minijogos esportivos, que se tratam das adaptações pedagógicas feitas pelas federações esportivas para faixas etárias menores, mantendo a essência dinâmica dos JEC; e formas rudimentares dos jogos esportivos, que são jogos com regras simplificadas, sem uma preparação metodológica especial, aproximando-se da ideia do “rolar a bola”.

As formas de exercício são utilizadas para trabalhar isoladamente determinados conteúdos técnicos, táticos ou físicos por meio de repetição de ações dentro das mesmas condições, podendo abranger situações de oposição, mas não utilizando do fluxo contínuo de transição natural entre ataque e defesa, contra-ataque e defesa de contra-ataque e mesmo do espírito do jogo, ou seja, do componente lúdico presente no ato de jogar dinâmica e continuamente. Dividem-se em: exercícios puros e simples, que visam o aprendizado/treinamento de um ou poucos conteúdos; exercícios puros caracterizados como jogo, que acrescentam ao anterior algum sistema de pontuação; exercícios complexos, que visam o aprendizado/treinamento de vários conteúdos simultaneamente; exercícios complexos caracterizados como jogo, que agregam ao anterior algum sistema de pontuação; modificações metodológicas de pequenos jogos, que tratam-se de jogos simplificados que contêm elementos técnicos e/ou táticos do jogo formal, mas sem a mesma dinâmica funcional deste (o tradicional bobinho, por exemplo); exercícios das fases de jogo, que buscam uma reprodução isolada de situações parciais de jogo formal, aproximando-se da dinâmica funcional e do espírito do jogo, mas sem o fluxo contínuo; jogos-exercícios, que são pequenos jogos modificados de estrutura semelhante ao jogo formal, mas com restrições nas ações dos jogadores a fim de se atingir algum objetivo específico de aprendizagem.

As séries metodológicas de jogo representam a ordenação em uma sequência lógica de formas de jogo e/ou exercício, sempre tendo em vista o aprendizado final do jogo formal. Dividem-se em séries de jogos e séries de exercícios. As séries de jogos utilizam formas de jogo para aquisição de conhecimentos/comportamentos básicos necessários ao jogo formal. A definição dos jogos e sua sequência pode respeitar diferentes critérios, como a aprendizagem/treinamento de determinada técnica ou tática, o direcionamento a diferentes

subobjetivos existentes dentro do jogo, ou mesmo uma simples progressão pedagógica de jogos menos para mais complexos. As séries de exercícios são utilizadas para se desenvolver conteúdos de maneira isolada, agregando diversas formas de exercício.

Os princípios metodológicos de jogo resumem as teorias epistemológicas (filosóficas, de aprendizagem, psicológicas, pedagógicas) que se encontram na base da escolha e ordenação dos demais elementos. Dividem-se em analítico-sintético e global-funcional. O primeiro busca trabalhar com a dialética detalhamento-isolamento, ou seja, busca trabalhar detalhadamente (justificativa do termo analítico) um elemento isolado do jogo formal (justificativa do termo sintético). Cada elemento aprendido/treinado isoladamente irá se reunir gradativamente a conexões maiores até chegar ao jogo formal, na lógica de que a soma das partes forma o todo. Embasa as formas e séries de exercícios.

O princípio global-funcional, que embasa as formas e séries de jogos, busca trabalhar com a dialética todo-dinâmica, ou seja, busca preservar as características do todo, que é o jogo formal (justificativa do termo global) em processos de EAT simplificadores da complexidade do mesmo, desde que mantido o caráter lúdico, as características funcionais (finalização, oposição e cooperação) ou muitos de seus elementos técnicos, táticos e físicos (justificativa do termo funcional). O princípio global-funcional não se prende à técnica esportiva, mas sim à dinâmica de jogo, às interações e transferibilidades possíveis de ocorrerem entre os jogos, aproximando-se, assim, mais da teoria estruturalista (que dá ao princípio o termo funcional) do que da própria teoria global.

O ponto central do estruturalismo encontra-se na dinâmica de interações formadas pelas estruturas de um fenômeno e não em suas partes. Em termos de JEC, identifica-se como estruturas o que Bayer (1994) denomina constantes ou universais: móbil, terreno, alvos, regras, companheiros e adversários. Mesmo quando cada qual é parcialmente modificado, ainda assim, as inter-relações entre eles determinam uma dinâmica funcional similar à que se identifica no JEC, assim como objetiva o princípio global-funcional.

As concepções metodológicas de jogo buscam reunir variadas situações de aprendizagem, possibilitando diferentes experiências, dividindo-se em método de confrontação, método parcial e conceito recreativo dos jogos esportivos. O método de confrontação utiliza-se exclusivamente do jogo formal, sem desmembramentos, mas permite que muitas regras sejam simplificadas, caracterizando uma forma rudimentar de jogo esportivo. Pauta-se na ideia de que é impossível a divisão do jogo porque assim o todo deixaria de existir.

O método parcial, que também pode ser chamado de analítico, de desdobramento, analítico-sintético ou exercícios por partes prioriza a divisão e EAT isolado de pormenores técnicos, táticos ou físicos. Parte de um pressuposto de que, antes de jogar, o jogador deve ter domínio das diferentes capacidades e para tal utiliza-se prioritariamente das formas e séries de exercícios. Ao final de cada série, espera-se que o jogador esteja mais competente para jogar. O jogo, assim, não é dispensável dentro do método parcial.

Embora não esteja muito claro na obra dos autores,

método parcial, princípio analítico-sintético e série de exercícios não se confundem. O princípio trata-se da base teórica que fundamenta os demais, enquanto as séries de exercícios são os meios de operacionalização do princípio e o método parcial é a aplicação das séries de exercícios dentro de uma lógica organizada e sequencial, sem prescindir do uso do jogo formal ou adaptado, comumente ao final de cada série.

O conceito recreativo do jogo esportivo, método defendido por Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984), preza pela união entre a série de jogos e a série de exercícios, sendo a primeira a mais importante. As formas de jogo são ordenadas sequencialmente dentro de uma progressão de complexidade e, entre elas, sempre que necessário, são adicionadas séries de exercícios para aprendizado de algum gesto técnico ou conduta tática. O conceito recreativo do jogo esportivo não deve ser confundido com princípio global-funcional ou série de jogos. O princípio trata-se da teoria e as séries da operacionalização.

Essa aceção, contudo, difere da apresentada por Alberti e Rothenberg (1984), que entendem que as séries de jogos implicitamente carregam consigo as séries de exercícios, de forma que, para eles, representam o próprio método e não apenas um meio do método. Considerando a divergência nas interpretações dos autores, é aconselhável que sempre que se fale em série de jogos, especifique-se qual o referencial teórico utilizado.

Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984) citam ainda o método global e o método global-funcional e, embora não os expliquem, transparecem a ideia de operacionalização prática do princípio global-funcional, suscitando o entendimento de que seriam sinônimos das séries de jogos. Esta, inclusive, parece ser a interpretação feita por Greco (1998), que trata os três como sinônimos. Esse suposto método global sinônimo de série de jogos não deve ser confundido com o método global apresentado por Xavier (1986), que consiste no ensino, por meios de exercícios, de uma técnica como um todo, sem repartições, em nada se relacionando com o EAT a partir de jogos.

### **Bayer (1994)**

Para Bayer (1994), na base dos processos de ensino em geral encontram-se duas grandes correntes pedagógicas, que chama de métodos tradicionais ou didáticos e métodos ativos. Os primeiros decompõem em elementos a matéria a ensinar, utilizando-se de repetição e baseando-se em princípios de simplicidade, análise e progressão. Os segundos levam em conta os interesses do aprendiz e buscam pela geração de situações que estimulem iniciativa, imaginação e reflexão pessoal para favorecer a aquisição de um conhecimento individual, adaptado.

Em termos de JEC, o autor apresenta o que chama de abordagens metodológicas, que podem ter em sua base as correntes tradicionais ou ativas de ensino, sendo divididas em cinco: mecanicista ou tecnicista; global baseada nas combinações de jogo; global baseada na dialética; centrada numa pedagogia das situações; centrada nas intenções táticas.

A abordagem mecanicista ou tecnicista adota um referencial associacionista/meanicista/cartesiano, compreendendo que o todo encontra-se na soma das partes. Essa abordagem

transpõe ao EAT dos JEC as metodologias utilizadas em modalidades esportivas sem interações entre adversários, em que busca-se estereótipos motores. Não se desenvolve a tomada de decisão dos jogadores, sendo a resolução dos problemas do jogo imposta pelo professor/treinador. O princípio analítico-sintético, todas as formas de exercício sem oposição e o método parcial apresentado por Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984) correspondem à abordagem mecanicista.

A abordagem global baseada nas combinações de jogo adota como referencial a psicologia da forma ou Gestalt e não parte do jogador e seus respectivos gestos técnicos, mas sim do coletivo em sua totalidade. Nas teorias globais, entende-se que o todo é mais do que a soma das partes. Na abordagem global baseada nas combinações de jogo, o todo encontra-se na forma, no desenho gerado pelos jogadores a partir da organização coletiva numérica da equipe (formas ou sistemas de jogo, como 1x4x2x2 no futebol, 1x2x2 no futsal ou 2x1x2 no basquetebol). Ou seja, a partir da psicologia da forma, entende-se que nessa abordagem, o todo global trata-se de uma forma fixa que só pode ser compreendida por ela mesma.

Essa abordagem pauta-se no ensino/treino por via da repetição de movimentações dentro de uma organização pré-estabelecida dos jogadores em campo, sem a presença dos adversários, atividades às quais Carvalho (2003) chama de ensaios. Para que esta cooperação entre os jogadores na reorganização ou reconstrução da forma seja possível, o professor/treinador controla as movimentações em um processo constante de ensaio e erro (BAYER, 1994; CARVALHO, 2003). Essa abordagem equivale em alguma medida à forma de exercício chamada jogo-exercício (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984).

A abordagem global baseada na dialética tem como referencial o materialismo histórico-dialético, pelo qual entende-se que o jogo é uma unidade dialética ataque-defesa (tese-antítese). O jogo formal é o motor pedagógico, que exige tomadas de decisão frente às situações globais em que os jogadores se encontram. O todo nessa abordagem é o próprio jogo formal, que, a exemplo do método de confrontação apresentado por Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984), não admite simplificações (exceto sua prática em caráter mais livre, de forma rudimentar). A teoria global que parece explicar essa concepção é a topológica ou de campo de Lewin.

Segundo Xavier (1986), essa teoria é influenciada pela Gestalt no que diz respeito ao caráter global de compreender que o todo é diferente da soma das partes, e pela teoria fenomenológica, no que concerne ao entendimento de que a percepção que cada pessoa tem da realidade é diferente da realidade em si. Essa percepção inicia com a situação geral, o todo e a partir dele são diferenciadas as partes. Como coloca Xavier (1986, p. 7), “[...] a conduta é o resultado da interação de forças, que provém dos sistemas de tensão do indivíduo tal qual as que provém do exterior”. Desse modo, o todo global traduz-se pela interdependência de uma parte em relação a todas as outras partes. No caso dos JEC, o todo é formado pelas interações geradas pelo jogo formal e na percepção que o jogador tem desse todo, que só se encontra no jogo formal, e, portanto, não pode ser simplificado.

A título de síntese sobre as teorias globais, verifica-se que suas diferenças, no que concerne aos JEC, encontram-se

em duas frentes: na perspectiva que se tem do todo e na teoria global balizadora do processo. No método global (XAVIER, 1986), pautado pela Gestalt, o todo é o gesto técnico completo. Na abordagem metodológica pautada nas combinações de jogo (BAYER, 1994), também embasada na Gestalt, o todo encontra-se nas formas geradas pelo posicionamento e movimentações dos jogadores, prescindindo dos adversários. No método de confrontação (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984) ou abordagem metodológica pautada na dialética (BAYER, 1994), embasados na teoria topológica ou de campo de Lewin, o todo é o jogo formal.

A abordagem centrada numa pedagogia das situações parte de um referencial fenomenológico, concedendo especial importância à atividade perceptiva ou recolha da informação por parte do jogador, de forma que sua conduta não é apenas motora, mas sim, perceptivo-motora. Segundo Carvalho (2003, p. 54), “[...] a situação de aprendizagem/treino é definida tendo apenas presentes os elementos necessários para a aprendizagem da habilidade em causa”, utilizando-se para tal de exercícios situacionais (atividades com oposição que demandam tomadas de decisão para realização de tarefas pontuais, realizadas repetidamente sempre sob as mesmas condições). Como as situações criadas pelo professor/treinador são bastante específicas e pontuais, cabe ao jogador uma pseudoliberalidade nas tomadas de decisão (situações de se... então... ou situações de ou... ou...), sem espaço para liberdade criativa. Essa abordagem equivale às formas de exercício chamadas modificações metodológicas de pequenos jogos, jogos-exercícios e, principalmente exercícios das fases de jogo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984).

A abordagem centrada nas intenções táticas, que é defendida e esmiuçada por Bayer (1994), adota o referencial fenomenológico (experiência do jogador frente às inter-relações é determinante para configurar a dinâmica) e estruturalista (JEC apresentam estruturas concretas que se inter-relacionam para determinar sua dinâmica de funcionamento). As soluções para os problemas apresentados pelo jogo são encontradas pelos jogadores dentro de um processo de procura dirigida. Sendo assim, “[...] o jogo formal deve ser decomposto em unidades funcionais com um aumento crescente da complexidade, para que a aprendizagem seja faseada e progressiva [...]” (CARVALHO, 2003, p. 54). Esta decomposição busca pela manutenção da lógica interna do jogo formal em formas de jogo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984) ou jogos condicionados (GARGANTA, 1998b). Mantém-se aspectos de finalização, relações de oposição/cooperação e o fluxo contínuo entre as fases de ataque, defesa, contra ataque e defesa de contra-ataque ou, ao menos, muitos elementos do jogo formal.

Como o jogo condicionado é menos complexo que o jogo formal, favorece a participação mais ativa e uma melhor compreensão por parte de cada jogador, que pode direcionar mais adequadamente sua atenção, aprimorando suas intenções táticas e ações técnicas. Como coloca Bayer (1994, p. 67), “[...] ao manifestar uma intenção tática, o jogador deve adaptar-se às diferentes intenções táticas jogadas pelos seus companheiros de equipa”, enfocando-se o aspecto interacionista da atividade. Nas atividades, o que importa são as interações formadas pelas partes, que podem ser identificadas em subestruturas, mesmo que se prescinda do todo. Lógica semelhante é a apreendida pelo princípio global-funcional e sua operacio-

nalização com o conceito recreativo do jogo esportivo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984).

### Garganta (1998b)

Garganta (1998b), como o demais, aponta que as diferentes formas de ensinar os JEC são influenciadas por diversas correntes teóricas e decorrem de variadas interpretações. O autor apresenta o que chama de formas didático-metodológicas de abordar o ensino do jogo nos JEC, destacando as três que considera principais: formas centradas nas técnicas, no jogo formal e nos jogos condicionados. Na primeira, o jogo é decomposto em elementos técnicos e as soluções aos problemas do jogo são impostas pelo professor/treinador, a exemplo do que se identifica no princípio analítico-sintético, formas de exercício sem oposição e método parcial (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984) e na abordagem mecanicista ou tecnicista (BAYER, 1994).

Na forma centrada no jogo formal, o jogo não é decomposto, reduzido ou condicionado e a identificação de respostas às situações ocorre por meio de ensaio e erro. Por se utilizar de combinações de jogo ou do próprio jogo formal praticado de maneira mais livre, esta forma equivale a uma justaposição da abordagem global baseada nas combinações de jogo e da abordagem global baseada na dialética (BAYER, 1994). Em relação a Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984), a forma centrada no jogo formal equivale principalmente ao método de confrontação, mas, no que diz respeito ao ensaio e erro, aproxima-se da forma de exercício chamada jogo-exercício.

Na forma centrada nos jogos condicionados, defendida por Garganta (1998b), o jogo é decomposto em unidades funcionais estabelecidas pelas relações entre seus elementos (jogador-bola, jogador-companheiro, jogador-companheiros-adversários, etc.) com complexidade crescente e cuja resolução dos problemas é dada por meio de procura dirigida, próximo ao que se identifica na lógica do princípio global-funcional e do conceito recreativo do jogo esportivo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984) e na abordagem centrada nas intenções táticas (BAYER, 1994).

Importante registrar que, em outra obra, Garganta (1998a) apresenta um quadro onde aponta três modelos de ensino-aprendizagem dos JEC: modelo analítico, que é equivalente à forma centrada nas técnicas; modelo estruturalista, que equivale à forma centrada no jogo formal; e modelo sistêmico, equivalente à forma centrada nos jogos condicionados. O problema do texto de Garganta (1998a) é que acaba gerando certa confusão entre tendências integrativas e autoafirmativas das concepções de EAT dos JEC, quando trata como estruturalista o que outros autores tratam como global e como sistêmico o que os pares tratam como estruturalista.

### Greco (1998)

Greco, na extensão de sua obra bibliográfica, dedica-se a desenvolver uma concepção de formação esportiva voltada principalmente à iniciação universal em caráter incidental, mas não deixa de abranger a ideia de EAT formal dos JEC, como acontece em Greco (1998). Nesta obra, inicialmente tece uma revisão sobre metodologias de EAT dos JEC pautada

em Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984), relatando os princípios e métodos apresentados pelos autores, para depois apresentar e defender uma concepção de EAT dos JEC pautada na tática, da qual emergem os métodos situacional e cognitivo-situacional.

O método situacional “[...] se compõe de jogadas básicas extraídas de situações de jogo. Estas situações de jogo podem, às vezes, não abranger a ideia total do jogo, porém têm o elemento central do mesmo” (GRECO, 1998, p. 51), qual seja, a finalização. O jogador aprende regras táticas e de regulamento próprias de cada modalidade esportiva desde o início. A organização e sequência das aulas/treinos se dá por via de estruturas funcionais, ou seja, microestruturas de ação retiradas do jogo formal, que mantêm sua lógica funcional e apresentam aumento crescente de complexidade devido ao acréscimo de elementos (1x1, 2x1, 2x2, etc.).

A partir de uma análise sistemática das obras do autor, entende-se que o método situacional utiliza somente estruturas funcionais sem o fluxo contínuo do jogo, pelas quais busca-se estimular o pensamento convergente do jogador, que deve tomar suas decisões frente à situação respeitando as regras de ação que baseiam-se no binômio “se-então”, condizentes com árvores de tomada de decisão, a partir da indicação de sinais relevantes por parte do professor/treinador. O método situacional, assim, equivale à abordagem centrada numa pedagogia das situações (BAYER, 1994) e aos jogos-exercícios e, principalmente exercícios das fases de jogo, que são formas de exercício apresentadas por Dietrich, Dürrwächter e Schaller (1984).

A principal diferença entre o método situacional (GRECO, 1998) e a abordagem baseada numa pedagogia das situações (BAYER, 1994) para o conceito recreativo do jogo esportivo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984), a abordagem centrada nas intenções táticas (BAYER, 1994) e a forma de ensino baseada nos jogos condicionados (GARGANTA, 1998b) é que nestas, o jogador, a cada jogo, precisa aprender novas regras de regulamento e eventualmente regras táticas diferentes daquelas existentes no jogo formal. A exceção, neste caso, são os jogos reduzidos, que, assim como os exercícios situacionais, reproduzem regras táticas e de regulamento em todas as estruturas funcionais, ainda que nem sempre aplicadas na íntegra.

Embora Greco (1998) cite o método situacional e o cognitivo-situacional separadamente, pouco deixa claras suas diferenças. Enfatiza que o método cognitivo-situacional agrega ao situacional o desenvolvimento de diferentes processos cognitivos, especialmente de percepção e antecipação, desenvolvidos de maneira incidental (jogador aprende sem saber que está aprendendo). Mas, assim como o método situacional, também adota para organização e sequência das atividades as estruturas funcionais, trabalhando com a aprendizagem/treino da técnica agregada à tática (processo cognitivo) e buscando pela descoberta guiada de sinais relevantes. O autor também não especifica, na descrição teórica do método cognitivo-situacional, se a forma de operacionalização preza por atividades com fluxo contínuo do jogo ou com situações isoladas na forma de exercícios situacionais, que são pontuais e repetitivos, como ocorre no método situacional.

Também recorrendo a uma análise sistemática das obras

do autor, verifica-se que o método cognitivo-situacional, além do uso do curinga (auxiliar que contribui para as ações ofensivas, mas que não pode pontuar), diferencia-se do método situacional pelo acréscimo de jogos condicionados e especialmente reduzidos aos exercícios situacionais, estimulando o pensamento divergente, ou seja, a capacidade do jogador decidir criativamente frente a cada situação proporcionada pelo jogo. Os jogadores “Escolhem uma dentre várias alternativas para tomada de decisão implícitas e condicionadas pelos objetivos do jogo ou do esporte” (GRECO, 1998, p. 69).

Essa aceção apresenta-se mais clara em Greco (2013) e principalmente Greco et al. (2018), quando passam a chamar de estruturas funcionais gerais as atividades que se utilizam dos jogos condicionados/reduzidos, e de estruturas funcionais direcionadas/específicas as atividades que se utilizam somente dos exercícios situacionais. O método cognitivo-situacional, dessa forma, que adota as estruturas funcionais gerais, se assemelha ao conceito recreativo do jogo esportivo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984), abordagem centrada nas intenções táticas (BAYER, 1994) e forma de ensino baseada nos jogos condicionados (GARGANTA, 1998b).

### Mesquita e Graça (2006)

Mesquita e Graça (2006) apresentam pela primeira vez em uma obra publicada no Brasil o que chamam de modelos de ensino do jogo, que se tratam de concepções de EAT dos JEC aplicadas de maneira não diretiva. Os autores tecem um apanhado resumido sobre cada modelo, mas são seus criadores e não defendem algum em especial. Para o exercício de identificação de tendências integrativas, contudo, não se pode desconsiderar a maior difusão internacional e no Brasil, ao menos no campo teórico, do modelo de ensino dos jogos para a sua compreensão (tradução que os autores fazem do original *teaching games for understanding* ou TGFU).

Trata-se de um modelo curricular desenvolvido na Inglaterra para o ensino da educação física escolar, que, no contexto inglês, prioriza os jogos esportivos. Semelhante ao que sugere a abordagem centrada nas intenções táticas de Bayer (1994), busca organizar e sequenciar o processo de EAT a partir de familiaridades entre jogos esportivos com lógica interna semelhante, chegando às categorias ou famílias de jogos de invasão, de rede e parede, de campo e taco e de alvo.

Ao passo que a estruturação do processo como um todo é compreendida como um modelo curricular, sua operacionalização prática ocorre por meio de um ciclo processual bem definido, que pode ser entendido como um método de ensino. Ou seja, o modelo do TGFU, que é curricular, é aplicado a partir de um processo cíclico, que pode ser compreendido como o método do TGFU. Quando se aborda tal processo, portanto, não está se falando do modelo do TGFU como um todo, mas tão somente de seu método.

Esse método, embora ao longo do tempo tenha incorporado novos procedimentos, em essência ainda consiste nas etapas apresentadas por Mesquita e Graça (2006): [1] seleção, por parte do professor, de um jogo menos complexo que o jogo formal, adequado à faixa etária dos praticantes, o que assemelha-se às ideias de formas de jogo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984) ou jogos condicionados

(GARGANTA, 1998b) e mesmo às estruturas funcionais gerais (GRECO, 2013; GRECO et al., 2018); [2] apreciação do jogo, ou seja, vivência, experimentação do jogo; [3] consciência tática, pela qual os jogadores desenvolvem a compreensão do jogo a partir daquilo que já conhecem e/ou que conseguem perceber e interpretar; [4] tomada de decisão, fase em que os jogadores, principalmente com intermediação do professor/treinador são instigados a refletir sobre o que fazer e como fazer para resolver os problemas táticos do jogo; [5] execução motora, momento em que há adoção de exercícios técnicos ou situacionais ou até mesmo jogos menos complexos em busca do aperfeiçoamento técnico necessário para atender à necessidade tática; [6] performance, na qual o jogo é novamente praticado. Depois disso, um novo ciclo se inicia partindo de um jogo de maior complexidade, até chegar ao jogo formal.

No que diz respeito à adoção de jogos condicionados com lógica semelhante ou, ao menos, elementos do jogo formal, aplicados em uma sequência de complexidade crescente, intermediados por aprimoramentos das técnicas em razão das demandas táticas percebidas dentro do próprio jogo, o TGFU assemelha-se ao conceito recreativo do jogo esportivo (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984), à abordagem centrada nas intenções táticas (BAYER, 1994), à forma de ensino baseada nos jogos condicionados (GARGANTA, 1998b) e método cognitivo-situacional/estruturas funcionais gerais (GRECO, 1998; 2013; GRECO et al., 2018). Isso não significa afirmar que as concepções são idênticas, principalmente porque, embora existente em todas elas um processo de participação ativa ou compreensiva do aluno/jogador, ele é mais enfático no TGFU.

O modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos adota uma sequência estruturada de tarefas de aprendizagem, buscando progressão, refinamento e aplicação das habilidades. A progressão diz respeito ao controle da extensão, profundidade, sequência e ênfase de cada conteúdo, variando entre um sentido vertical e outro horizontal. O refinamento trata-se da especificação de determinada tarefa e a aplicação encontra-se nas atividades de competição e autoavaliação. A operacionalização do modelo adota as fases de exercitação de habilidades simples sem oposição (exercícios técnicos), exercitação da combinação de habilidades sem oposição (exercícios técnicos), exercitação em situações de oposição simplificada (exercícios situacionais), prática em situações semelhantes ao jogo formal (jogos condicionados). O modelo, assim, diferentemente do TGFU, não parte do jogo, mas sim das habilidades técnicas. Embora mais elaborado que o método parcial, abordagem centrada no mecanicismo e forma de ensino pautada na técnica, por partir da técnica, assemelha-se aos mesmos.

O modelo de educação desportiva, quando relatado por Mesquita e Graça (2006), ainda não apresentava uma forma concreta de operacionalizar na prática as aulas/sessões, ainda que já se direcionasse à ideia de EAT da técnica em função da tática. Ao longo dos anos, passou a incorporar para isso, o método do TGFU. Trata-se de um modelo curricular de caráter ecológico desenvolvido para a educação física escolar, buscando a criação de um ambiente de experiência esportiva autêntica do contexto competitivo formal para aprendizagem do JEC. Para tanto, contraria a ideia de unidades didáticas de

curta duração para o ensino de cada conteúdo e adota temporadas esportivas, com formação de equipes e competições adaptadas, inserção dos alunos em papéis diversos, como praticantes, árbitros, organizadores, mídia, etc. e intermediação, mas não dirigismo do professor/treinador. Adota como pilares a formação de pessoas esportivamente competentes, literatas (cultas) e entusiastas.

O último modelo apresentado por Mesquita e Graça (2006) é o modelo de competência nos jogos de invasão, que essencialmente consiste em uma mescla de TGFU e da educação desportiva, direcionada aos jogos de invasão. O processo de EAT é sequenciado tendo em conta o que chamam de formas básicas de jogo, que são os jogos menos complexos que o jogo formal, mas que mantêm sua lógica interna/dinâmica funcional, para os quais os jogadores, dentro das respectivas equipes, se preparam para competir. Durante a preparação, além de praticarem a forma básica de jogo em si, podem se utilizar das formas parciais de jogo, que consistem em exercícios situacionais ou jogos menos complexos que o selecionado como forma básica de jogo. Sempre que necessário, devem recorrer às tarefas baseadas no jogo, ou seja, exercícios técnicos voltados ao EAT de habilidades técnicas necessárias para responder adequadamente às demandas táticas das formas básicas e parciais de jogo.

## CONCLUSÃO

O primeiro ponto geral a se considerar em termos de tendências integrativas é que todas as concepções de EAT dos JEC defendidas pelos autores tecem críticas à abordagem tecnicista, associacionista ou mecanicista. O outro ponto geral em comum é o embasamento das concepções nas teorias estruturalista e fenomenológica, pois que, ainda que os próprios autores não necessariamente expressem-nas como base teórica, utilizam atividades menos complexas que o jogo formal, mas com grande parte de suas estruturas e lógica funcional, integrando técnica e tática no processo de EAT, atribuindo espaço especial à percepção, interpretação e tomada de decisão do jogador.

Isso não significa que, por se assemelharem nas teorias norteadoras, as concepções sejam idênticas. Recebem concomitantemente influências de outras teorias, além de se utilizarem de ferramentas distintas para sua operacionalização prática. Predominantemente, o método parcial, abordagem centrada no mecanicismo, forma de ensino pautada na técnica e modelo de desenvolvimento do conteúdo dos jogos utilizam-se dos exercícios técnicos e sequenciam o processo de EAT essencialmente a partir das séries de exercícios; a abordagem centrada nas combinações de jogo utiliza-se dos ensaios; o método de confrontação, a abordagem centrada na dialética e a forma de ensino pautada no jogo formal utilizam-se do jogo formal (a última utiliza-se também de ensaios); a abordagem centrada numa pedagogia das situações e o método situacional utilizam-se dos exercícios situacionais e sequenciam o processo de EAT a partir das estruturas funcionais direcionadas; o conceito recreativo do jogo esportivo, a abordagem centrada nas intenções táticas, a forma de ensino pautada nos jogos condicionados, o método cognitivo-situacional e o processo de aplicação prática do TGFU, modelo de educação desportiva e modelo de competência nos jogos de invasão utilizam-se

essencialmente dos jogos condicionados e especialmente dos reduzidos e sequenciam o processo de EAT a partir de séries de jogos ou estruturas funcionais gerais.

Disso decorre uma conclusão de que existem três formas essenciais de sequenciar as atividades de um processo de EAT: séries de exercícios, séries de jogos, que nem sempre apresentam a mesma dinâmica funcional do jogo formal, ainda que contenham muitos de seus elementos estruturais, e estruturas funcionais, que adotam exercícios situacionais ou jogos reduzidos, com dinâmica funcional semelhante a do jogo formal.

Obviamente, as atividades e sequências de um processo de EAT e até as próprias concepções podem ser adotadas conjuntamente, além de poderem agregar os ensaios de combinações de jogo e o próprio jogo formal. Podem também conceder em maior ou menor medida, papel ativo aos alunos/jogadores.

Um trabalho mais aprofundado de argumentação em busca de justificar as interpretações aqui tecidas mostra-se como uma limitação da pesquisa. O tamanho de textos em periódicos científicos mostra-se um obstáculo nesse sentido, exigindo recortes amostrais e/ou economia de dados concretos, como, por exemplo, excertos dos textos originais. Esforços comparativos que abarquem mais concepções ou que aprofundem algumas delas representam possibilidades de estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, H.; ROTHENBERG, L. **Ensino de jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1984.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro; 1994.
- CARVALHO, A. Concepções didáctico-metodológicas para o ensino/treino dos JDC/futebol. **Treino Desportivo**, Lisboa, n. 21, p. 52-55, 2003.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas; 2000.
- DIETRICH, K.; DÜRRWÄCHTER, G.; SCHALLER, H. **Os grandes jogos – metodologia e prática**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1984.
- GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos. **Perspectivas e tendências**. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 19-27, 1998a.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3 ed. Porto: Universidade do Porto; 1998b. p. 11-26.
- GRECO, P. Revisão da metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: GRECO, P.; BENDA, R. (Orgs.). **Iniciação esportiva universal – 2**. Metodologia da iniciação na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG; 1998. p. 39-56.
- GRECO, P. Treinamento tático nos esportes. In: SAMULSKI, Ds.; MENZEL, H.; PRADO, L. (Orgs.). **Treinamento esportivo**. São Paulo: Manole, 2013. p. 249-82.
- GRECO, P.; SILVA, C.; PRAÇA, G.; MORALES, J.; ABURACHID, L.; SILVA, S. O ensino-aprendizado-treinamento dos jogos esportivos: aprendizado incidental, ensino intencional. In: REMONTE, J.; POLITO, L. (Orgs.). **Educação física escolar e esporte de alto rendimento: dá jogo?** São Paulo: Fontoura, 2018. p. 161-194.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J.; PETERSEN, R. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2006. p. 269-283.
- SCAGLIA, A. **O futebol e as brincadeiras de bola – a família de jogos de**

bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

XAVIER, T. **Métodos de ensino em educação física**. São Paulo: Manole; 1986.

## CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

## FINANCIAMENTO

Este estudo não recebeu apoio financeiro

## ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

### Felipe Canan (Autor Correspondente)

ORCID: 0000-0002-9450-778X.

E-mail: felipe.canan@gmail.com

### Douglas dos Santos Taborda

ORCID: 0000-0002-9731-0456.

E-mail: afandouglas@gmail.com

### Arestides Pereiroa da Silva Junior

ORCID: 0000-0003-0647-1930.

E-mail: arestidesjunior2000@yahoo.com.br