

**PERSPECTIVA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS PRINCÍPIOS DE AÇÃO E DAS
REGRAS DE AÇÃO NOS ESPORTES COLETIVOS DE INVASÃO**

**PERSPECTIVE OF TEACHING-LEARNING OF ACTION PRINCIPLES AND ACTION
RULES IN INVASION TEAM SPORTS**

**PERSPECTIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE PRINCIPIOS Y REGLAS DE
ACCIÓN EN DEPORTES COLECTIVOS DE INVASIÓN**

Rafael Pombo Menezes

rafaelpombo@usp.br

Universidade de São Paulo, Brasil

Envio original: 2020-10-14 Reenviado: 2021-01-24 Aceitado: 2021-02-03

Publicado: 2021-02-25

Doi: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i1.44215>

RESUMO

Este estudo teve como objetivo apresentar as principais características do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), contextualizar os princípios e as regras de ação inerentes às fases do jogo e apresentar um cenário hipotético de aplicação desses conceitos. Os esportes coletivos de invasão são constituídos por princípios e regras de ação que balizam os comportamentos tático-técnicos dos jogadores e a organização da aula ou sessão de treinamento pelo professor/treinador. A mudança de paradigma no ensino dos esportes coletivos (do tecnicismo ao ensino por meio de jogos) proposta por modelos que se apoiam no jogo, como o TGfU, foi importante por considerar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem e promover a construção do conhecimento em contextos complexos. O TGfU, em específico, pauta-se nos princípios e regras de ação para a organização da aula, assim como propõe perguntas norteadoras para desenvolver a capacidade de tomada de decisão dos alunos. Assim sendo, o cenário hipotético proposto neste ensaio após as reflexões sobre os princípios e regras de ação permite que o professor/treinador vislumbre a aplicação desses de maneira congruente aos princípios do TGfU.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, jogo, esporte coletivo, esportes de invasão.

ABSTRACT

The aim of this study was to present the main characteristics of Teaching Games for Understanding (TGfU), contextualize the principles and rules of action inherent to the game's phases and present a hypothetical scenario of application of these concepts. Team invasion sports have principles and rules of action that guide the players' tactical-technical behaviors and the organization of the class or training session by the teacher/coach. The paradigm shift in the teaching of team sports (from technique approach to teaching through games) proposed by models that rely on the game, such as TGfU, was important because it placed the student at the center of the teaching-learning process and promoting the construction of knowledge in complex contexts. In particular, TGfU is guided by the principles and rules of action for the organization of the class, as well as proposing guiding questions to develop the players' decision-making. Therefore, the hypothetical scenario proposed in this essay after reflections on the principles and rules of action allows the teacher/coach to plan the application of these concepts in line with the TGfU principles.

Keywords: teaching, learning, game, team sports, team invasion sports.

RESUMEN

Este ensayo tuvo como objetivo presentar las principales características del *Teaching Games for Understanding* (TGfU), contextualizar los principios y reglas de acción inherentes a las fases del juego y presentar un escenario hipotético de aplicación de estos conceptos. Los deportes colectivos de invasión tienen principios y reglas de acción que guían el comportamiento táctico-técnico de los jugadores y la organización de la clase o sesión de entrenamiento por el profesor/entrenador. El cambio de paradigma en la enseñanza de los deportes de equipo (del tecnicismo a la enseñanza a través del juego) propuesto por modelos que se apoyan en el juego, como el TGfU, fue importante porque colocó al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y promovió la construcción del conocimiento en contextos complejos. En particular, TGfU se guía por los principios y reglas de acción para la organización de la clase, además de proponer preguntas orientadoras para desarrollar la toma de decisiones de los jugadores. Por tanto, el escenario hipotético propuesto en este ensayo luego de reflexiones sobre los principios y reglas de acción permite al profesor/entrenador planificar la aplicación de estos conceptos de acuerdo con los principios TGfU.

Palabras-clave: enseñanza, aprendizaje, juego, deportes colectivos, deportes colectivos de invasión.

INTRODUÇÃO

Os esportes coletivos constituem-se como um fenômeno cultural com abrangência mundial (Galatti, Reverdito, Paes, & Seoane, [2014](#); Marques, [2015](#)). A prática desses pode estar atrelada a diferentes sentidos, como recreação/lazer, iniciação esportiva, profissional, reabilitação, sociabilização e educação (Greco, [1998](#); Marques, Gutierrez & Almeida, [2008](#); Tavares, [2013](#)), além de estarem organizados em diferentes modalidades e ambientes (Marques et al., [2008](#)).

Ao se reportar especificamente aos esportes coletivos de invasão é importante destacar que esses são constituídos por um ambiente complexo, imprevisível, de participação simultânea, em que há constante perturbação no confronto que emerge das relações entre companheiros e adversário (Garganta, [1998](#); Menezes, [2012](#); Menezes, Marques & Nunomura, [2014](#)). As relações de oposição entre os jogadores, como destacam Gréhaigne e Godbout ([1995](#)), são responsáveis por uma natural dicotomia estabelecida no âmbito da ordem-desordem, balanço-desbalanço, equilíbrio-desequilíbrio entre adversários, que proporciona situações que apresentam constantes desafios ao desenvolvimento do jogo coletivo.

A característica complexa dos esportes coletivos emerge de sua própria lógica, constituída pelas permissões e restrições estipuladas por suas regras e pelas possibilidades de interação entre os jogadores (Parlebas, [2001](#)). Assim sendo, a lógica do jogo permite coordenar os comportamentos dos jogadores (Tavares, [2013](#)), majoritariamente imprevisíveis (dentro dessa lógica) e relacionados à articulação dos aspectos técnicos, táticos, da preparação física, de características psicológicas e sociais.

Os esportes coletivos de invasão são constituídos por princípios operacionais (Bayer, [1994](#)) ou de ação (Gréhaigne & Godbout, [1995](#))¹ que balizam os objetivos principais nas fases ofensiva e defensiva do jogo. Não obstante, os princípios para as fases de transição ofensiva e defensiva também podem ser considerados como importantes diretrizes para o estabelecimento de objetivos para essas fases (Menezes, Morato, & Marques [2016](#)). Já as regras de ação se caracterizam por definirem condições e elementos a serem explorados para garantir o cumprimento dos princípios, além de se constituírem como básicas para o conhecimento tático (Gréhaigne & Godbout, [1995](#)).

¹ Neste manuscrito será adotada a nomenclatura proposta por Gréhaigne e Godbout ([1995](#)).

Inseridos nesse contexto de princípios e regras de ação, os aspectos relacionados à técnica e à tática se constituem como meios para atender às regras de ação específicas e, conseqüentemente, cumprir os objetivos preconizados pelas equipes durante as diferentes fases do jogo. A tática pode ser entendida como “o que”, “porque” e “onde” tomar determinada decisão (a partir dos comportamentos observados na situação apresentada pelo jogo), relacionando-se diretamente com as “razões do fazer” intencionais para a tomada de decisão (Daolio, [2002](#); Gréhaigne & Godbout, [1995](#); Garganta, [1998](#); Santana, Reis, Galatti, & Ribeiro, [2015](#); Tavares, [2013](#)). Por outro lado, a técnica está relacionada diretamente ao “como fazer”, ou à execução de um gestual técnico específico da modalidade, que também deve estar orientada à resolução da situação-problema em favor da própria equipe (Garganta, [1998](#); Menezes, [2011](#); Solá Santesmases, [2005](#)).

As inter-relações entre esses aspectos (princípios de ação, regras de ação, tática e técnica) impõem a professores/treinadores uma árdua tarefa para o ensino dos esportes coletivos de invasão, desafio esse relatado em diversos estudos (Light & Butler, [2005](#); Díaz-Cueto, Hernández-Álvarez & Castejón, [2010](#); García-López, Gutiérrez, Sánchez-Mora, & Harvey, [2019](#)). Não obstante, propostas de métodos e modelos de ensino dedicaram-se ao longo do tempo sobre os aspectos supramencionados e, por meio do aporte em correntes de pensamento com concepções divergentes e/ou convergentes, priorizam o ensino considerando a técnica (método tradicional/tecnicista) ou a tática (nos modelos contemporâneos) como seu elemento central (Bunker & Thorpe, [1986](#); Graça & Mesquita, [2015](#); Greco, [2001](#); Menezes et al., [2014](#)).

Após as considerações iniciais, o objetivo deste ensaio é apresentar uma perspectiva de ensino dos esportes coletivos de invasão pautada na ênfase dos princípios e regras de ação. Desta forma, este manuscrito está organizado em duas seções: a) “Mudança de paradigma no ensino dos esportes coletivos”, na qual serão explorados alguns aspectos que levaram à ruptura com o paradigma tecnicista, a descrição de um dos modelos pioneiros nesse contexto (o *Teaching Games for Understanding*); e b) “Os princípios e regras de ação nos esportes coletivos e suas relações com o ensino-aprendizagem”, na qual serão abordados aspectos relacionados às fases do jogo, aos princípios de ação, às regras de ação e uma perspectiva prática da aplicação desses conceitos.

MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO DOS ESPORTES COLETIVOS

Tradicionalmente o ensino dos esportes coletivos esteve ligado a métodos que remetiam ao ensino da técnica como elemento central, por meio de instrução direta do

professor/treinador. Esses métodos partem do pressuposto de que para aprender um esporte coletivo de invasão é necessário, previamente, desenvolver um domínio de suas técnicas para, então, tentar transferi-las ao contexto complexo do jogo.

Embora essa perspectiva centrada no gesto técnico apresente algumas vantagens como a rápida melhora da técnica, a facilidade de aplicação dos exercícios e a facilidade para auto-avaliação pelo jogador (Greco, [2001](#)) e pelo professor/treinador, essa também tem sido alvo de críticas. Algumas delas referem-se ao fato de estabelecer como pré-requisito ao jogo a aprendizagem de um gestual técnico desconectado do seu ambiente de aplicação (jogo), que é ensinado de forma fragmentada e partindo de uma perspectiva positivista (Bunker & Thorpe, [1986](#); Gréhaigne & Godbout, [1995](#); Light & Fawns, [2003](#); Menezes et al., [2014](#); Santana et al., [2015](#); Tavares, [2013](#)). Assim sendo, a exacerbação da ênfase no gestual técnico pode trazer prejuízos para a aprendizagem do jogo e para a capacidade de tomada de decisão, especialmente pelo seu ensino estar desvinculado da tática (Bunker & Thorpe, [1986](#); Galatti & Paes, [2007](#); Greco, [2001](#); Menezes et al., [2014](#)).

Em contraposição à perspectiva apresentada anteriormente, em meados das décadas de 1970 e 1980 diferentes propostas passaram a questionar o paradigma estabelecido até então para o ensino dos esportes coletivos. Um dos modelos pioneiros durante esse período foi proposto por Bunker e Thorpe ([1982](#)) e Bunker e Thorpe ([1986](#)) denominado *Teaching Games for Understanding* (TGfU), ou ensino dos jogos pela compreensão. A sua elaboração foi provocada especialmente pelo cenário que estava sendo apresentado, com alunos perdendo o interesse pelo esporte (desmotivados para as aulas), que não conheciam sobre o jogo que jogavam e que eram muito habilidosos, mas com técnicas inflexíveis e baixa capacidade de tomada de decisão (Bunker & Thorpe, [1986](#); Werner, Thorpe & Bunker, [1996](#)).

A proposta do TGfU pautava-se no ensino por meio de jogos que fossem selecionados de acordo com as características dos praticantes (Bunker & Thorpe, [1986](#); Werner et al., [1996](#)), que os possibilitassem participar amplamente e, na medida em que envolviam-se e aprendiam sobre o jogo, tinham novos desafios apresentados. O TGfU rompe com os paradigmas até então impostos, principalmente pela preocupação em posicionar o praticante no centro do processo de ensino para protagonizar a própria construção do conhecimento, ao passo que lhe eram oferecidos estímulos que partiam do entendimento do jogo para o entendimento de suas partes (Bunker & Thorpe, [1986](#); Holt, Streat & Bengoechea, [2002](#); Werner et al., [1996](#)). Outro aspecto preponderante se refere à presença de questionamentos que levem o praticante a refletir sobre as situações do jogo, ao desenvolvimento do pensamento crítico e da tomada de decisão (Pearson e Webb, [2008](#)).

É necessário apontar que diferentemente do método tradicional/tecnicista, as “partes” mencionadas anteriormente não se referem necessariamente às técnicas (ou ao gestual técnico desconexo do seu sentido requerido pelo jogo), mas às situações de jogo envolvendo um número menor de jogadores para enfatizar comportamentos táticos referentes ao princípio envolvido na aula. Turner e Martinek (1995) apontaram que no TGfU o professor assume diferentes funções, como de selecionar o jogo (adequado às características dos praticantes), observar o jogo, modificar suas regras, questionar sobre as possíveis decisões tomadas pelos jogadores (inclusive em momentos reservados para esta finalidade) e propor alterações nas regras que proporcionem atender aos princípios estipulados para a aula. Essas tarefas caracterizam a atuação do professor/treinador nesse modelo de maneira mais integrada ao contexto quando comparado ao método tradicional/tecnicista, o que traz dificuldades relatadas pelos profissionais (Light & Butler, 2005; García-López et al., 2019).

Dessa maneira, quatro princípios do TGfU devem ser esclarecidos por estarem relacionados diretamente com a intervenção do professor/treinador em relação às suas escolhas ao longo da aula, são eles: seleção do jogo/diversificação, modificação-representação, modificação-exagero e complexidade tática. O princípio de seleção do jogo/diversificação se refere às escolhas do professor/treinador para promover um ambiente diversificado, com um jogo tangível ao praticante e, ao mesmo tempo, que permita se referir à modalidade-alvo (Holt et al., 2002). O princípio da modificação-representação (intimamente relacionado ao anterior) se refere à alteração em elementos estruturais do jogo que permitam maximizar a participação dos praticantes, especialmente em função da diminuição do espaço de jogo, do número de jogadores e de algumas regras iniciais. A modificação-exagero, terceiro princípio aqui apresentado, se refere à alteração de regras secundárias que permitam enfatizar ainda mais (ou exagerar) a manifestação de um comportamento específico (por exemplo, ao pontuar de uma determinada região da quadra estipula-se um valor de bonificação para a equipe). E, por fim, o princípio da complexidade tática se refere ao aumento gradual de elementos que se aproximam, gradativamente, da modalidade-alvo na medida em que os praticantes constroem seus conhecimentos sobre o jogo.

OS PRINCÍPIOS E AS REGRAS DE AÇÃO NOS ESPORTES COLETIVOS E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO-APRENDIZAGEM

Os esportes coletivos de invasão são compostos por quatro fases (ofensiva, transição defensiva, defensiva e transição ofensiva) determinadas pela posse ou não da bola. Em cada uma dessas fases há diferentes princípios relacionados à consecução de objetivos específicos. Os princípios de ação ofensivos constituem-se em: manter a

posse da bola, progredir em direção ao alvo, finalizar (Bayer, [1994](#)) e criar incertezas aos adversários (Gréhaigne & Godbout, [1995](#)). Em contraposição a esses, os princípios de ação defensivos relacionam-se a tentar recuperar a posse da bola, dificultar/impedir a progressão do adversário e dificultar/impedir a finalização (Bayer, [1994](#); Gréhaigne & Godbout, [1995](#)).

É importante destacar que os princípios de ação ofensivos e defensivos, embora sejam diametralmente opostos (como recuperar vs. manter a bola, por exemplo) não apresentam relações hierárquicas e devem ser entendidos em um *continuum* dentro do contexto do jogo. De maneira ilustrativa, ao recuperar a bola da equipe adversária que se encontra em uma situação sem um goleiro é possível finalizar ao gol sem necessariamente progredir e manter a sua posse.

Analogamente aos princípios mencionados anteriormente, Menezes et al. ([2016](#)) propuseram princípios (apoiados nas opiniões de treinadores) para as fases de transição defensiva e transição ofensiva que também se contrapõem sem, necessariamente, estarem hierarquizados. A equipe que encontra-se na fase de transição ofensiva tenta finalizar antes do retorno adversário, buscar regiões mais favoráveis à finalização e ganhar vantagens numéricas e espaciais. Em posição diametralmente oposta, a equipe em transição defensiva deve buscar retornar o mais brevemente possível para a defesa posicionada, induzir o adversário a finalizar de regiões desfavoráveis e atrasar/retardar as ações dos adversários para evitar grandes desequilíbrios. A elucidação dos princípios inerentes às fases do jogo possibilita identificar e planejar tarefas nas quais os objetivos centrais estejam alinhados às expectativas que emergem do modelo de jogo (Mendes, Greco, Ibáñez, & do Nascimento, [2021](#)).

As regras de ação são mecanismos utilizados para atender especificamente a cada princípio, por meio da definição de condições (Gréhaigne & Godbout, [1995](#)) que se constituem como norteadoras para o desenvolvimento de diferentes elementos relacionados à tática e/ou à técnica. Destaca-se a necessidade, portanto, da técnica estar atrelada ao conceito de desenvolvimento da tática que, por sua vez, encontra-se alinhada às regras de ação e aos princípios de ação. Mais uma vez é possível notar que a mudança de paradigma referida na seção anterior desloca a tática para o centro do processo de ensino-aprendizagem, com a técnica emergindo a partir das demandas apontadas pela tática.

Nesse âmbito, o modelo pendular proposto por Daolio ([2002](#)) retrata, justifica e ilustra a necessidade de desenvolvimento de gestos técnicos que sejam adaptáveis à situação-problema apresentada, e flexíveis para atender diretamente às regras de ação. No modelo pendular, os princípios são entendidos como o apoio do pêndulo (estrutura

mais rígida), as regras de ação posicionadas na metade do fio do pêndulo (mais variáveis do que os princípios) e a técnica na ponta do pêndulo (portanto, como a mais variável possível). Essa visão rompe, novamente, com o paradigma tecnicista de ensino dos esportes coletivos de invasão exatamente pelo fato de considerar a técnica associada às “razões do fazer”, e não como um pré-requisito para o acesso ao jogo.

Os princípios de ação e as regras de ação passaram a ocupar uma posição central no processo de ensino-aprendizagem após a mudança de paradigma apresentada na seção anterior. O ensino-aprendizagem de esportes coletivos de invasão por meio dos seus princípios de ação e de suas regras de ação está intimamente alinhado com os pressupostos estabelecidos pelo TGfU e, ainda, podem ser elucidados como elementos iniciais para a elaboração do plano de aula pelo professor/treinador. Selecionar o princípio de ação, as possíveis regras de ação e as possíveis técnicas a serem enfatizadas constituem-se como tarefas iniciais do professor/treinador, devem estar alinhadas às características dos praticantes e relacionadas ao envolvimento e à participação desses.

Contexto de aplicação prática

Estudos envolvendo o floorball (Morales-Belando, Calderón & Arias-Estero, [2018](#)) e o handebol (Ferreira, Graça, Estriga, & Cruz, [2018](#); Mazzardo et al., [2020](#)) apresentaram importantes perspectivas da aplicação do TGfU. Partindo dos conceitos abordados nas seções anteriores sobre os princípios e regras de ação (Bayer, [1994](#); Gréhaigne & Godbout, [1995](#)), sobre a estrutura da aula no TGfU (Bunker & Thorpe, [1986](#)), sobre os princípios do TGfU (Holt et al., [2002](#)) e sobre o papel do professor no TGfU (Turner & Martinek, [1995](#)), apresenta-se o cenário hipotético a seguir, com a intenção de transportar os conceitos para o campo prático.

Relata-se um cenário hipotético em uma escola municipal do interior de São Paulo, onde um professor pretende ensinar o handebol ao longo do período de um mês. O objetivo dele é proporcionar que 20 crianças com idade entre 9 e 10 anos aprendam a jogar em um contexto com materiais escassos e duas aulas semanais de 50 minutos de duração. Após a apresentação inicial da modalidade quando mostrou (em vídeo) às crianças uma partida de handebol, ele teceu diversos questionamentos sobre o que os alunos consideravam importante para jogar aquela modalidade². Os alunos prontamente responderam que para jogar handebol deveriam “passar a bola, passar pelo adversário, arremessar, conhecer as regras do jogo, enganar o goleiro e não deixar o adversário fazer gol”.

² Conforme proposta de Pearson e Webb ([2008](#)), de iniciar os questionamentos com os alunos.

Por meio desse diagnóstico inicial realizado pelos seus alunos o professor passou a elencar os aspectos que também considerava mais relevantes. Na sua concepção deveria priorizar que seus alunos conseguissem finalizar ao gol em um jogo com oposição real e optou por enfatizar, na primeira aula prática, o princípio da finalização. Ele também estabeleceu como regras de ação a busca por finalizar da região central da quadra e, preferencialmente, sem marcação. Assim sendo, ele apresentou o plano de aula mostrado na Tabela 1.

Tabela 1.

Princípio da finalização no plano de aula exemplificado pelo professor

	Jogo 1	Questões iniciais	Atividade para desenvolvimento da técnica (se necessário)	Jogo 2	Questões finais
Relação numérica	4 vs. 3	* De onde é mais fácil marcar gols? Por que? * O que dificulta a marcação de gols? Por que?	* Arremesso com apoio; * A bola deve ser arremessada acima da altura da cabeça; * Utilizar o pé oposto para apoio	4 vs. 3	* Quais foram as dificuldades encontradas para finalizar nos jogos? * Qual região da quadra o ataque deve buscar? Por que? Como os atacantes podem fazer isso?
Espaço	Metade da quadra			Metade da quadra	
Regras	* marcação individual * gol da região central vale 2 pontos			* marcação individual * gol da região central vale 3 pontos * gol sem marcador vale 4 pontos	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

No jogo 1 se apropriou dos princípios da modificação-representação e modificação-exagero (Holt et al., [2002](#)). A modificação-representação foi externada ao trazer o jogo para uma realidade possível à sua turma, considerando as experiências anteriores dos seus alunos e suas possibilidades materiais e estruturais; já a modificação-exagero ao atribuir um sistema de pontuação distinto quando do cumprimento das regras de ação propostas para a aula.

Após o jogo 1 o professor apresentou questionamentos específicos sobre as vivências proporcionadas por esse jogo (Pearson e Webb, [2008](#)), diretamente

relacionadas ao princípio de ação e às regras de ação estabelecidos como centrais para a aula. Ao observar as respostas dos seus alunos, que mencionaram a dificuldade em marcar gols mesmo da região central da quadra, o professor entendeu que seria conveniente ensinar aos seus alunos o movimento de arremesso (neste caso, optou pelo arremesso com apoio), que se constituiu como a segunda atividade da aula.

Por meio da atividade de desenvolvimento da técnica foi possível mostrar e praticar outra possibilidade de finalização para os alunos. Assim sendo, o professor decidiu retornar à forma de jogo, especificamente no jogo 2, quando propôs a mudança de uma regra pré-existente e o acréscimo de mais uma regra (marcar gol sem a presença da marcação). Finalmente, após observar as possibilidades criadas ao longo do jogo 2 o professor procedeu aos questionamentos finais.

Dessa forma, ele atendeu às prerrogativas propostas pelo TGfU de ensinar por meio do jogo, de trazer importantes questionamentos e, havendo necessidade, de enfatizar os aspectos técnicos para melhorar a capacidade de resolução das situações-problema apresentados pelas relações de cooperação e, principalmente, de oposição.

CONCLUSÃO

Após discorrer sobre a perspectiva de ensino a partir dos princípios de ação e das regras de ação destaca-se que a ênfase nesses ao longo do processo de ensino-aprendizagem favorece o entendimento da lógica do jogo, ao desenvolvimento de alunos/jogadores críticos, motivados e com grande capacidade de tomada de decisão. Essa também é uma perspectiva que traz dificuldades ao professor/treinador e que geralmente estão atreladas ao seu processo de formação profissional e relacionam-se, geralmente, com o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à seleção dos conteúdos, à identificação dos princípios, à elaboração dos jogos/atividades na aula/treino e ao planejamento das aulas.

Por outro lado, por meio dessa perspectiva desenvolve-se melhor entendimento sobre a lógica do jogo, especialmente considerando o ambiente diversificado que possa desenvolver o conhecimento sobre diferentes modalidades. Especialmente para os esportes coletivos de invasão, espera-se que ao estimular a construção do conhecimento pautando-se nos princípios e nas regras de ação do jogo amplie-se a capacidade de tomada de decisão dos jogadores por meio da compreensão de um contexto tático-técnico dinâmico. Essa possibilidade permite a transferência de conceitos (Bayer, [1994](#)) para outras modalidades que estejam dentro desse escopo (Werner et al., [1996](#)).

Inter-relacionar aspectos como princípios de ação, regras de ação, tática e técnica não se constitui, de fato, como uma tarefa simples ao professor/treinador, especialmente

por perpassar pela resignificação do esporte. É necessário, dentro do panorama apresentado, investir em iniciativas que permitam ao professor/treinador participar ativamente do processo de construção de aulas pautadas nos princípios e nas regras de ação. Tais iniciativas podem minimizar as principais dificuldades vivenciadas por esses quando da mudança de uma perspectiva tecnicista para um olhar do ensino por meio de jogos.

Assim sendo, a escolha por modelos que colocam o praticante como o principal protagonista e o jogo como ambiente de desenvolvimento das suas diferentes competências pode contribuir com a construção do conhecimento do jogo, com o maior engajamento pelos praticantes, com a continuidade na prática e com a ampliação do repertório motor e de tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

- Bayer, C. (1994). *O ensino dos jogos desportivos colectivos*. Lisboa: Dinalivros.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1).
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In: R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond. (Eds.). *Rethinking games teaching* (pp.7-10). Loughborough: University of Technology.
- Daolio, J. (2002). Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 10(4), 99-104. Recuperado de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478/503>
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J.L., & Castejón, F.J. (2010). Teaching Games for Understanding to In-Service Physical Education Teachers: Rewards and Barriers Regarding the Changing Model of Teaching Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 378-398. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.378>
- Ferreira, A.L.T.D., Graça, A.B.S., Estriga, M.L.D., & Cruz, E.D. (2018). O impacto de uma abordagem compreensiva de curta duração sobre o desempenho das ações ofensivas no jogo de andebol. *e-Balonmano.com: Revista de Ciências del Deporte*, 14(1), 35-44. Recuperado de <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/article/view/404/pdf>
- Galatti, L.R., & Paes, R.R. (2007). Pedagogia do esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas-SP. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 5(2), 31-44. Recuperado de

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637877/5568>

- Galatti, L.R., Reverdito, R.S., Paes, R., & Seoane, A.M. (2014). Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Revista da Educação Física/UEM*, 25(1), 153-162. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/refuem/v25n1/1983-3083-refuem-25-01-00153.pdf>
- García-López, L.M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 463-477. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931>
- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. Em: A. Graça & J. Oliveira. *O ensino dos jogos desportivos* (pp.11-26). Porto: Universidade do Porto; Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2015). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. Em: F. Tavares (Ed.). *Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora FADEUP.
- Greco, P.J. (1998). *Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação na escola e no clube* (vol. 2.). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Greco, P.J. (2001). Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. Em: E.S. Garcia & K.L.M. Lemos (Orgs.). *Temas Atuais VI em Educação Física e Esportes* (pp.48-72). Belo Horizonte, Brasil: Saúde.
- Gréhaigne, J.F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490-505. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484171>
- Holt, N.L., Streat, W.B., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the TGfU model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Light, R., & Butler, J. (2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 241-254. doi: <https://doi.org/10.1080/17408980500340778>
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491797>
- Marques, R.F.R. (2015). O conceito de esporte como fenômeno globalizado: pluralidade e controvérsias. *Revista Observatorio del Deporte*, 1(1), 147-185. Recuperado de <https://bkp.revistaobservatoriodeldeporte.cl/gallery/11%20oficial%20articulo%20v01%201%20num%201%202015%20rev%20odep.pdf>

- Marques, R.F.R., Gutierrez, G.L., & Almeida, M.A.B. (2008). O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. *Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 6(2), 42-61. doi: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637803/5494>
- Mazzardo, T., Ribas, S., Monteiro, G.N., da Silva, W.J.B., Araújo, N.D., & Aburachid, L.M.C. (2020). TGfU and motor coordination: the effects of a teaching program on tactical-technical performance in handball. *Journal of Physical Education*, 31(1), e-3169. doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3169>
- Mendes, J.C., Greco, J.P., Ibáñez, S.J., & do Nascimento, J.V. (2021). Construcción del modelo de juego en balonmano. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 19(1), e42052. doi: <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v19i1.42052>
- Menezes, R.P. (2011). *Modelo de análise técnico-tática do jogo de handebol: necessidades, perspectivas e implicações de um modelo de interpretação das situações de jogo em tempo real* (Tese do Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/275088>
- Menezes, R.P. (2012). Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos. *Motriz*, 18(1), 34-41. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a04.pdf>
- Menezes, R.P., Marques, R.F.R., & Nunomura, M. (2014). Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. *Movimento: Revista de Educação Física de UFRGS*, 20(1), 351-373. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/40200/28356>
- Menezes, R.P., Morato, M.P., & Marques, R.F.R. (2016). Estratégias de transição ofensiva e defensiva no handebol na perspectiva de treinadores experientes. *Revista da Educação Física/UEM*, 27(1), e2753. doi: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2753>
- Morales-Belando, M.T., Calderón, A., & Arias-Estero, J.L. (2018). Improvement in game performance and adherence after an aligned TGfU floorball unit in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(6), 657-671. doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530747>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Pearson, P., & Webb, P. (2008). Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU). Paper presented at the *1st Asia Pacific Sport in*

Education Conference. Adelaide, Australia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/30388242_Developing_effective_questioning_in_Teaching_Games_for_Understanding_TGfU

- Santana, W.C., Reis, H.H.B., Galatti, L.R., & Ribeiro, D.A. (2015). Pedagogia do esporte: um novo olhar sobre a dimensão técnica no contexto do ensino-treino dos jogos coletivos esportivizados: uma revisão conceitual. Em: A.C. Navarro, R. Almeida & W.C. Santana (Orgs.). *Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos* (pp.47-66). São Paulo, Brasil: Phorte.
- Solá Santesmases, J. (2005). Estudio funcional Del saber deportivo para la comprensión de la táctica. *Apunts: Educación Física y Deporte*, 82(4), 26-35. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/300878/390323>
- Tavares, F. (2013). Jogos desportivos colectivos: contributos para a sua análise e funcionamento. Em: V. Ramos, M.A. Saad & M. Milistetd (Orgs.). *Jogos desportivos colectivos: investigação e prática pedagógica* (pp.17-51). Florianópolis: UDESC.
- Turner, A., & Martinek, T.J. (1995). Teaching for understanding: a model for improving decision making during game play. *Quest*, 47(1), 44-63. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484144>
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33. doi: <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>