

O TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) COMO MODELO DE ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS

Israel Teoldo da Costa¹, Pablo Juan Greco², Isabel Mesquita^{3,4}, Amândio Graça^{3,4}, Júlio Garganta^{3,4}

¹ Universidade Federal de Viçosa, UFV, Viçosa, MG-Brasil

² Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG-Brasil.

³ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, FADEUP, Porto, Portugal.

⁴ Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, CIFI²D, Portugal.

Resumo

O *Teaching Games for Understanding* é um modelo de ensino que auxilia tanto treinadores quanto professores a avançar com conhecimentos e competências acerca do aprendizado do jogo no contexto esportivo ou da educação física escolar. A amplitude de projeção mundial desse modelo na comunidade científica pode ser notada nas freqüentes publicações em revistas especializadas e nos congressos específicos realizados sobre o tema. Devido à importância de tal modelo na concepção do ensino dos jogos desportivos coletivos, esse capítulo irá apresentar os pilares teóricos e as principais propostas de modificação decorrentes das teorias da psicologia social e da aprendizagem situada. Para tal, se revisou artigos de impacto internacional conforme definido pelo Qualis. O *Teaching Games for Understanding* rompe com a idéia do ensino das técnicas de forma isolada, concedendo primazia ao ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão. Trata-se de um modelo aberto à discussão com outras teorias, tanto que propostas de reformulação têm surgido no que concerne aos aspectos afetivos e às fases que integram do modelo. Na prática, o modelo preconiza que os temas de ensino sejam baseados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em formas de jogos reduzidos de modo a maximizar e motivar a participação. As competências e os conhecimentos do professor/treinador nesse processo são cruciais para promover vivências que possibilitem a leitura tática do jogo de forma mais inteligente.

Palavras-Chaves: *Teaching Games for Understanding*, Tática, Ensino, Jogos Desportivos Coletivos, Educação Física Escolar.

Introdução

Até à década de oitenta do século passado, os modelos de ensino estiveram centrados na teoria comportamentalista, que sustentava uma concepção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos, partindo do menos para o mais complexo, na qual se preconizava o ensino da técnica como aspecto fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo e se destacava os comportamentos do professor/treinador, como foco das investigações (Shavelson, Webb, & Burstein, 1986).

Desses modelos, o de instrução direta (*direct instruction*) é o mais divulgado e amplamente utilizado no campo prático, sendo recomendado por muitos pesquisadores devido ao fato de o

processo de instrução ser estruturado, dirigido e controlado pelo professor (French et al., 1991; Gusthart & Sprigings, 1989; Metzler, 1989; Silverman, 1991; Werner & Rink, 1989). Este modelo apresentou resultados positivos em investigações no âmbito da Educação Física, demonstrando melhores resultados de aprendizagem com os professores que estruturavam a atividade de modo a proporcionar mais conhecimento explícito, em relação aos professores que organizavam as práticas de ensino para que os alunos aprendessem por si. Todavia, os modelos “comportamentalistas”, em especial o de instrução direta, foram alvo de críticas da comunidade científica, principalmente em relação a duas circunstâncias: (i) o comprometimento da importância da intencionalidade do ensino, manifestada na descontextualização dos comportamentos e na baixa inferência das variáveis, e (ii) a ausência de uma perspectiva teórica, o que compromete o significado e a coerência do direcionamento das questões sobre o ensino (Metzler, 2000).

Para além dessas críticas que se instalaram no campo científico, Bunker e Thorpe (1982) também apresentaram cinco causas justificativas da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas, no contexto escolar. Para os autores, (i) o reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; (ii) a incapacidade dos alunos em criticarem a prática do jogo; (iii) a rigidez das habilidades técnicas aprendidas; (iv) a baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; e (v) o conhecimento reduzido acerca do jogo, constituem razões suficientes para questionar a efetividade desse modelo de ensino.

Diante das constantes críticas e da queda das investigações que patrocinavam a teoria comportamentalista na década de noventa, as correntes cognitivistas e construtivistas, com o seu foco no processamento da informação, na tomada de decisão e na construção do conhecimento, ganharam mais notoriedade, uma vez que propiciam a ampliação dos modelos e da investigação sobre os jogos, a domínios tradicionalmente negligenciados. Destaca-se a ênfase da valência tática e da sua interação complexa com a técnica, do conhecimento, da compreensão, da tomada de decisão e da capacidade de ação em situação de jogo (Graça & Mesquita, 2002). Além disso, esta perspectiva preenche os espaços vazios resultantes da insuficiente explicação teórica do aprendizado, através de uma melhor fundamentação dos processos de ensino, onde o praticante passa a ser o ponto central desse processo e o ensino do jogo passa a ser concebido por meio da compreensão dos aspectos táticos (Light, 2008; Needels & Gage, 1991). Nesse contexto, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* – TGfU) tem recebido a atenção de muitos pesquisadores, alcançando destaque a nível mundial no que diz respeito à investigação e à formação no âmbito do ensino dos jogos desportivos coletivos (Butler, 2006; Griffin, Brooker, & Patton, 2005; Griffin & Butler, 2005; Harvey, 2006; Kuehl-Kitchen, 2005; Light & Butler, 2005; Light & Fawns, 2003; MacPhail, Kirk, & Griffin, 2008; Mandigo & Sheppard, 2003; Mesquita, 1998; Pope, 2005; Slade, 2006).

A noção da amplitude de projeção do TGfU na comunidade científica pode ser notada, de acordo com exposto por Graça e Mesquita (Graça & Mesquita, 2007), em publicações frequentes de pesquisas em revistas especializados em discutir o tema, como o *Journal of Teaching in Physical*

Education; Journal of Physical Education, Recreation and Dance – JOPERD, Physical Education & Sport Pedagogy; pelos livros lançados sobre a temática e pelos congressos específicos sobre o tema que são realizados periodicamente desde 2001.

Devido a esses fatores históricos e à importância que o modelo do TGfU assume nas concepções de ensino dos jogos desportivos coletivos, esse capítulo tem por objetivo apresentar a sua teoria e as principais propostas de modificação para o modelo advindas das teorias da psicologia social e da aprendizagem situada. Para tal, se revisou artigos de impacto internacional definido pelo Qualis.

O Teaching Games for Understanding - TGfU

O TGfU é uma ferramenta de pensamento, um convite para testar novas idéias, propor novos argumentos e oferecer dimensões alternativas no processo de ensino que ajuda tanto os treinadores quanto os professores a avançar com conhecimentos acerca do aprendizado do jogo no contexto esportivo ou da educação física escolar. O modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de percepção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor. Com a ascensão desse modelo, o entendimento do jogo como um momento de aplicação de técnicas cede lugar à concepção de um jogo mais elaborado no plano tático e cognitivo.

O TGfU rompe com a idéia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual. Nas seis fases do modelo, Bunker e Thorpe (1982) preconizam que o foco didático incida sucessiva e ciclicamente sobre a apreciação dos aspectos constituintes do jogo; sobre a tomada de consciência tática; sobre a tomada de decisão do que fazer e como fazer; sobre a execução das habilidades necessárias à realização motora, e, finalmente, sobre o desempenho tático e técnico no jogo (vide Figura 1).

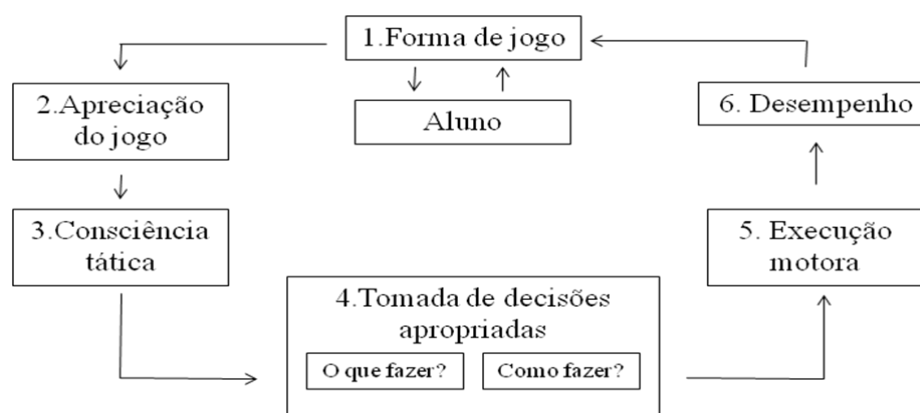


Figura 1: Modelo de ensino do jogo para a compreensão - TGfU (Bunker & Thorpe, 1982)

Com base nas fases presentes no modelo, nota-se que a aquisição dos conhecimentos táticos é preconizada desde o nível mais elementar e que o ensino e o treino da técnica são concebidos de forma situacional, devido às características dinâmicas, relacionais e adaptativas proporcionadas pelo jogo na sua versão formal ou nas suas variações (Oslin, 1996).

Pode-se afirmar, de forma geral, que o TGfU adere bem a um estilo de ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação de jogo com os seus problemas táticos e é estimulado a procurar, verbalizar, discutir, explicar as soluções auxiliado pelas questões estratégicas do professor, com o objetivo de trazer a resolução do problema e respectivas soluções para um nível de compreensão consciente e de ação intencional sobre a tática do jogo (Graça, 2007).

Sugestões de remodelação do TGfU

Desde o seu aparecimento o TGfU permaneceu inalterado durante aproximadamente quinze anos, enquanto os pesquisadores desenvolviam estudos para comprovar a sua eficácia e examinavam de forma mais aprofundada todas as suas fases.

Após exaustivas discussões, análises pormenorizadas e estudos específicos sobre o assunto, algumas propostas de modificação do modelo surgiram com base nas teorias cognitivistas e construtivistas, mais ligadas às teorias de processamento de informação, às perspectivas construtivistas de tendência piagetiana, radical, ou vygotskiana, ou de cunho social e cultural, como a teoria da aprendizagem situada (Graça & Mesquita, 2007). As duas propostas que tiveram maior impacto e repercussão no meio científico e acadêmico foram apresentadas por Kirk e MacPhail (2002) e Holt, Streat e Bengoechea (2002).

A primeira proposta apoia-se na teoria da aprendizagem situada e na crença de que algumas dimensões do modelo encontram-se omitidas ou subdesenvolvidas. Essa proposta, apresentada por Kirk e MacPhail (2002), altera o nome de duas fases do modelo e propõe a integração de cinco interfases - compreensão emergente, percepção de sinais, seleção da técnica, desenvolvimento da habilidade e participação periférica legítima (vide Figura 2).

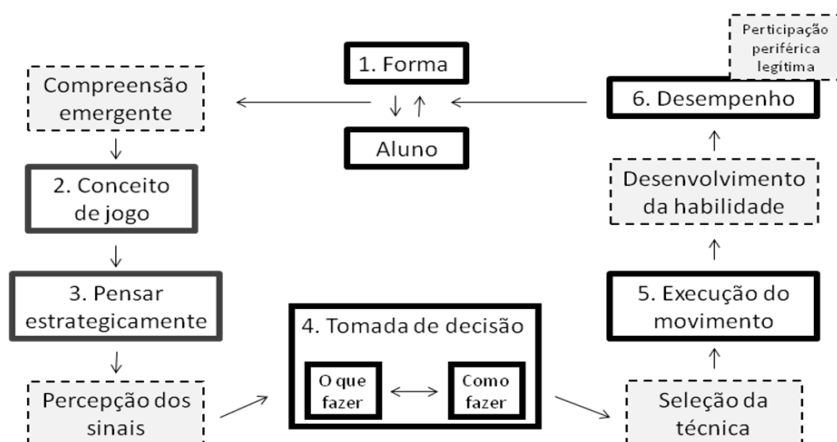


Figura 2: Modelo do TGfU proposto por Kirk e MacPhail (2002).

A interfase ‘compreensão emergente’ situada entre a ‘forma de jogo’ adotada e o ‘conceito de jogo’ tem função de denotar a atenção que o professor/treinador deve ter em auxiliar os praticantes a estabelecer a ligação entre os propósitos do jogo formal de referência e a sua forma modificada apresentada. Os elementos ‘conceito de jogo’ e ‘pensar estrategicamente’ substituem os antecessores ‘apreciação do jogo’ e ‘consciência tática’ para acentuarem uma ligação entre o conhecimento declarativo e processual, indo além da mera transmissão-aquisição de conhecimento das regras e outros aspectos do jogo, para visar o conhecimento situado e a aplicação dos conceitos no jogo. A interfase ‘percepção de sinais’ pretende sublinhar a necessidade de fornecer apoio aos alunos, ajudá-los a procurar e identificar os sinais pertinentes. Uma boa tomada de decisão depende de uma adequada leitura da situação e esta, por sua vez, depende das competências de busca, de antecipação, de saber o que procurar e onde procurar. As interfases ‘seleção da técnica’ e ‘desenvolvimento da habilidade’ pretendem reforçar a interligação entre a técnica e a tática, reconhecendo o caráter situado das habilidades e do seu uso estratégico. Uma habilidade nesta perspectiva é mais do que uma técnica, é um módulo de aprendizagem que integra, unitariamente, a capacidade de perceber sinais pertinentes, a capacidade estratégica e a capacidade de execução. Finalmente, o ‘desempenho’ e a interfase ‘participação periférica legítima’ chamam a atenção para a autenticidade e significado das experiências de aprendizagem dos alunos, tendo por referência as práticas extra-escolares dos jogos enquanto realidades sociais, culturais e institucionais complexas, multifacetadas e heterogêneas (Graça & Mesquita, 2007).

A outra proposta, apresentada por Holt, et al. (2002), surge baseada no pressuposto de que o modelo original não contempla os quatro princípios pedagógicos mencionados por Thorpe, Bunker e Almond (1984), que seriam importantes para o desenvolvimento de um currículo de jogos baseado no modelo do TGfU. A proposta sugere que as investigações e o próprio TGfU deixem de enfatizar somente o aprendizado psicomotor e cognitivo e passem a considerar o domínio sócio-afetivo da prática desportiva, pela influência que exerce nas experiências esportivas, na motivação para participação futura, bem como na saúde física e psicológica das crianças.

Posteriormente, Pope (2005), fazendo referência a essa importância do fator afetivo no modelo TGfU, comparou o modelo à construção de um prédio, onde, segundo ele, os aspectos psicomotores e cognitivos seriam os blocos de concreto que dão sustentabilidade à estrutura, e o aspecto afetivo seria o cimento que une cada um desses blocos. Dessa analogia, pode-se entender que, sem o cimento afetivo, os blocos psicomotores e cognitivos tendem a não se sustentar e a cair.

Com base nesses dois argumentos, Holt et al. (2002) propõem um modelo que mantém as **seis fases do modelo do TGfU** (Bunker & Thorpe, 1982), fazendo somente modificação nas suas disposições e acrescentando quatro princípios pedagógicos: **amostragem, modificação por representação, modificação por exagero e complexidade tática** (vide Figura 3).

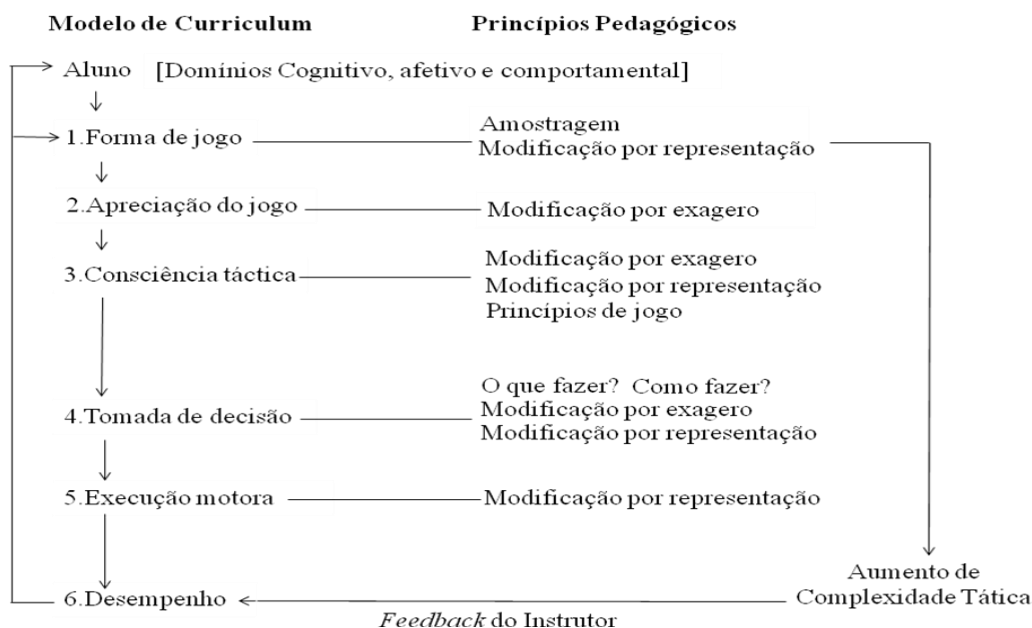


Figura 3: Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt et al. (2002).

Os princípios ‘amostragem’ e ‘modificação por representação’, na fase da forma de jogo, auxiliam o alcance do objetivo de introduzir os praticantes em jogos com **menor complexidade tática** e, gradativamente, modificar as formas e estruturas do jogo, propiciando reflexão sobre os conceitos, conhecimentos e habilidades do jogo. O princípio da ‘**modificação por exagero**’, presente na fase de apreciação do jogo, tem o objetivo de auxiliar o aluno a entender melhor as regras e a forma que o jogo se desenvolve, através da manutenção das regras oficiais e da **modificação exagerada de problemas táticos do jogo**. Os princípios ‘de jogo’ e das ‘modificações por exagero e representação’, presentes na fase de consciência tática, são importantes para auxiliar os praticantes a compreenderem noções táticas, ofensivas e defensivas, cruciais para se conseguir vantagem sobre o adversário, sendo propedêuticas da integração de novos problemas táticos. Na quarta fase, ‘**tomada de decisão**’, os princípios das modificações por ‘**representação**’ e ‘**exagero**’ serão importantes na seleção de jogos com maiores níveis de complexidade e na escolha de problemas táticos que possam ser modificados com foco no reconhecimento e nas execuções de soluções táticas. Na fase de ‘**execução motora**’, o princípio da ‘**modificação por representação**’ é proposto para dar importância à forma como os praticantes executam as habilidades em contextos que se assemelham aos jogos mais elaborados. Por fim, na fase de ‘**desempenho**’, o *feedback* do professor/treinador surge como a forma mais pertinente de repassar ao praticante informação sobre as aprendizagens consumadas ao longo do processo.

Considerações Finais

O TGfU apresenta-se como um modelo sólido sobejamente discutido na literatura, sendo alvo não só da agenda da investigação, evidenciada em publicações e conferências sobre a temática, como enquanto proposta de ensino do jogo, materializada em propostas curriculares e em instrumentos

didáticos e de avaliação. Não se trata de um modelo engessado, porquanto assenta uma fundamentação teórica sólida e atual sobre os processos de ensino e aprendizagem com expressão prática em propostas de reformulações curriculares do ensino do jogo nas mais diversas latitudes do planeta. Salienta a modelação do ensino do jogo (Kirk & MacPhail, 2002) com destaque para os aspectos afetivos (Holt et al., 2002), conferindo importância à concepção que os praticantes possuem das situações de aprendizagem e às relações afetivas que são desenvolvidas no espaço de ensino dos jogos.

O TGfU é um modelo de ensino que valoriza os jogos condicionados, a contextualização das situações de jogo e as competências dos praticantes para o seu domínio, principalmente no que se refere à componente tática. De forma geral, as sustentações teóricas desse modelo preconizam um maior envolvimento cognitivo e formal dos praticantes nas atividades, de forma a garantir a ocorrência de experiências de sucesso conducentes ao incremento de competências na prática do jogo e da motivação pela prática desportiva.

Há a destacar ainda a importante função do professor/treinador em todo o processo, dada a necessidade de possuir os conhecimentos e competências requeridas para modelar e estruturar as fases constituintes do modelo, bem como coordenar as atividades desenvolvidas pelos praticantes. A falta de preparação e conhecimentos acerca dos princípios do TGfU transformará as aulas em um formalismo de questões abstratas e irrelevantes para os reais problemas táticos, nada contribuindo para ajudar os alunos a lerem o jogo de uma forma taticamente mais inteligente nem a agirem de forma eficaz face aos diferentes cenários de jogo.

Aplicação Prática

A proposta do TGfU sugere que os jogos pré-desportivos sejam modelados de acordo com uma determinada classe de jogos (ex. jogos de invasão) e que, a partir dessa configuração, os problemas táticos, que seriam os temas de ensino, sejam vivenciados em formas de jogos particulares que se distinguem por usarem objetos de jogo de diferentes tamanhos e formas, por estimularem diferentes modos de jogar e, por conseguinte, requisitarem diferentes habilidades motoras. Tal forma de conceber o ensino maximiza a participação dos alunos nas aulas e/ou treinos, uma vez que suprime os exercícios de longa espera para a execução motora e provoca motivação nos alunos para a prática do desporto, já que, desde o primeiro momento, estarão experimentando as características do jogo de forma reduzida.

Acresce que proporcionam uma estimulação permanente da capacidade de adaptação a novas situações, promovendo a compreensão dos cenários de jogo através de uma ajustada implicação dos domínios perceptivo, decisional e motor.

Agradecimento

Com o apoio do Programa AlBan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina, bolsa nº E07D400279BR”

Referências

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 19(1), 5-8.
- Butler, J. I. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education & Society*, 11(3), 243-258.
- French, K., Rink, J., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., & Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3); 261-274.
- Graça, A. (2007). Modelos e concepções de ensino do jogo. In: F. Tavares, A. Graça & J. Garganta (Eds.), *Proceedings do 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos – Cd-Rom*. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Estudos dos Jogos Desportivos.
- Graca, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005). Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.
- Griffin, L., & Butler, J. I. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research, and Practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gusthart, J., & Sprigings, E. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 298-311.
- Harvey, S. (2006). *Effects of Teaching Games for Understanding on Game Performance and Understanding in Middle School Physical Education*. Tese de Doutoramento. Oregon State University, Corvallis, Estados Unidos da América.
- Holt, N. , Strean, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 162-176.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Kuehl-Kitchen, J. (2005). *Pre-service teachers' experiences in planning, implementing and assessing the tactical (TGfU) model*. Tese de Doutoramento. Florida State University, Florida, Estados Unidos da América.
- Light, R. (2008). Complex learning theory--Its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37.
- Light, R., & Butler, J. (2005). A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 241-254.

Teoldo, I. ; Greco, P.J. ; Mesquita, I. ; Graça, A. ; Garganta, J. . O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, v. 10, p. 69-77, 2010.

- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*, 55(2), 161-176.
- MacPhail, A., Kirk, D., & Griffin, L. (2008). Throwing and catching as relational skills in game play: situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 100-115.
- Mandigo, J., & Sheppard, J. (2003). Children's affective experiences in TGfU game environments. In: *2nd International conference: teaching sport and physical education for understanding*, Melbourne, University of Melbourne, 2003, p.48. Australia.
- Mesquita, I. (1998). *A instrução e a estruturação das tarefas no ensino do voleibol: Estudo experimental no escalão de iniciados feminino*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(2), 87-103.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for Physical Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Needels, M., & Gage, N. (1991). Essence and accident in process-product research on teaching. In: H. Waxman & H. Walberg (Eds.), *Effective teaching: current research* (pp. 3-32). Berkeley: McCutchan.
- Oslin, J. (1996). Tactical approaches to teaching games. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 27-33.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGfU model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.
- Shavelson, R., Webb, N., & Burstein, L. (1986). Measurement of teaching. In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^a ed., pp. 50-91). New York: MacMillan.
- Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education: Review and commentary. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 352-364.
- Slade, D. (2006). Game learning experiences in physical education with a TGfU application. In: R. Light (Ed.), *Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding* (pp. 113-128). Sydney: The University of Sydney.
- Thorpe, R., Bunker, D. J., & Almond, L. (1984). A change in the focus of teaching games. In: M. Pieron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress proceedings* (Vol. 6, pp. 163-169). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Werner, P., & Rink, J. (1989). Case studies of teacher effectiveness in second grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(4), 280-297.