

# Enseñanza de los deportes colectivos de invasión: de las generalizaciones a las especificidades

## *Teaching of invasion team sports: from generalizations to specificities*

Rafael Pombo Menezes<sup>1</sup>

Revisión

<sup>1</sup>Universidade de São Paulo (USP) / Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto (EEFERP)

### Resumen

**Objetivo:** Discutir los métodos tradicionales y los modelos contemporáneos para enseñar aspectos generales y específicos de los deportes colectivos de invasión.

**Metodología:** Este ensayo propone reflexiones sobre la enseñanza de los deportes colectivos de invasión desde sus generalidades hasta sus especificidades, materializadas a través de sus principios y reglas de actuación, desde la perspectiva de la Enseñanza de los Juegos para la Comprensión (TGfU).

**Discusión:** los temas se abordaron en dos apartados: a) De los métodos tradicionales a los modelos contemporáneos de enseñanza de deportes de equipo; y b) Generalizaciones y especificidades en la enseñanza de deportes colectivos de invasión. Se abordaron elementos que valoran la enseñanza de los aspectos tácticos en una perspectiva de largo plazo, considerando la lógica del juego como preponderante a las interacciones entre jugadores y las preguntas de los profesores / entrenadores como centrales para la construcción del conocimiento del juego por parte de los practicantes.

**Conclusión:** A pesar de las dificultades reportadas por diferentes autores consultados para la implementación de una propuesta de enseñanza basada en TGfU, es una perspectiva que puede contribuir al desarrollo de programas de enseñanza de los deportes colectivos de invasión.

**Palabras-clave:** Pedagogía del deporte; Lógica del juego; Principios de acción; Táctica.

### Abstract

**Objective:** To discuss technique and contemporary approaches to teaching general and specific aspects of invasion team sports.

**Method:** This essay proposes reflections on the teaching of invasion team sports from its generalities to its specificities, materialized through its principles of actions and rules of action, from the principles of Teaching Games for Understanding (TGfU).

**Discussion:** the themes were addressed in two sections: a) From traditional to contemporary approaches for teaching team sports; and b) Generalizations and specificities in the teaching of invasion team sports. Elements that value the teaching of tactical aspects in a long-term overview were addressed, considering the internal logic of the game as preponderant to the interactions between players and the questions of teachers/coaches as central to the construction of game knowledge by the practitioners.



Recibido: 02-12-2020  
Aceptado: 20-01-2021

### Correspondencia:

Rafael Pombo  
Menezes.  
E-mail:  
[rafaelpombo@usp.br](mailto:rafaelpombo@usp.br)

**Conclusion:** Despite the difficulties reported by different authors consulted for the implementation of a TGfU proposal, it is a perspective that can contribute to the development of teaching programs for invasion team sports.

**Keywords:** Sport pedagogy; internal logic; Principles of action; Tactical aspects.

## **Introdução**

Os esportes coletivos se constituem como um importante fenômeno social, cujas práticas estão relacionadas a sentidos variados (como iniciação esportiva, lazer, saúde, sociabilização, educação e esporte profissional)<sup>1-3</sup>. Diferentes modalidades são institucionalizadas e podem apresentar características comuns que as permite agrupar por similaridades estruturais ou de funcionamento, como os esportes de invasão, de rede/parede, de rebatida/campo e de alvo<sup>4</sup>.

Os esportes coletivos de invasão, como o basquetebol, o futsal e o handebol (por exemplo), caracterizam-se pela disputa em espaço comum por duas equipes, marcada pelo embate pela bola, com ações simultâneas dos jogadores de ambas as equipes que tentam conseguir vantagens mediante seus oponentes<sup>5</sup>. Esse ambiente complexo é permeado pelas interações entre os praticantes (cooperação e oposição)<sup>6,7</sup> e marcado pelos embates diretos entre atacantes e defensores, nos quais destacam-se as relações de oposição como inerentes à dualidade entre ordem-desordem e equilíbrio-desequilíbrio<sup>8</sup>. Além da dualidade, esses embates se caracterizam por um antagonismo simultâneo que percorre o ciclo das fases do jogo (ataque, defesa e transições).

Os comportamentos dos jogadores nesse ambiente complexo devem estar em consonância com a lógica interna da modalidade, entendida como as inter-relações entre as ações motoras (ou as possibilidades nos embates entre companheiros e adversários) e as regras do jogo<sup>9</sup>. A lógica interna coordena os comportamentos dos jogadores<sup>3</sup>, baliza a articulação de diferentes aspectos específicos das modalidades (como técnicas específicas, sistemas de jogo, interações entre os praticantes e meios táticos, por exemplo) e é influenciada diretamente pelas eventuais alterações nas regras dos esportes, cujas imposições e/ou restrições podem alterar as formas de interação entre os praticantes, por exemplo.

Dois importantes conceitos – técnica e tática – devem ser mencionados ao referir-se à complexidade do ambiente de jogo. A tática é

entendida como os aspectos que envolvem a intencionalidade para a tomada de decisão, sendo orientada para a resolução das situações-problema apresentadas no âmbito do jogo. Expressões relacionadas ao “que fazer”, “porque fazer”, “onde fazer” ou as “razões do fazer”<sup>3,6-8,10-12</sup> permitem explorar a amplitude atribuída às definições desse termo, tanto para seu emprego no processo de ensino-aprendizagem como para a diferenciação em relação ao termo “técnica”. Já a técnica esportiva é concebida como a forma de execução dos gestos motores inerentes a cada modalidade esportiva, e está atrelada ao “como fazer” ou ao “modo de fazer”<sup>6,10,13-15</sup>. Embora técnica e tática possuam definições distintas e englobem saberes específicos, destaca-se a indissociabilidade dessas no contexto do jogo<sup>16,17</sup>, bem como suas inter-relações para a tomada de decisão.

As interações (e não a hierarquização) entre os aspectos técnicos e táticos promove um cenário complexo, desafiador e repleto de escolhas para o ensino dos esportes coletivos de invasão, que está associado à construção do conhecimento pelos praticantes, ao consequente aumento do desempenho específico e deve visar à continuidade da prática pelos praticantes. Ao longo do tempo diferentes propostas de ensino (métodos tradicionais/tecnicistas e modelos contemporâneos) foram elaboradas a partir do subsídio de diferentes teorias com concepções específicas.

O ensino dos esportes coletivos é pautado inicialmente em escolhas frente às relações estabelecidas entre técnica e tática, métodos ou modelos, que influenciam diretamente o contexto de aprendizagem e a construção do conhecimento. Assim sendo, o objetivo deste ensaio foi discutir os métodos e modelos de ensino dos esportes coletivos de invasão por ideias que perpassam pelas generalizações e especificidades destes. Este estudo foi estruturado nas seguintes seções: 1. Dos métodos tradicionais aos modelos contemporâneos para o ensino dos esportes coletivos; 2. Generalizações e especificidades no ensino dos esportes coletivos de invasão; 3. Conclusão.

### **Dos métodos tradicionais aos modelos contemporâneos para o ensino dos esportes coletivos**

O ensino dos esportes coletivos é historicamente ligado aos métodos tradicionais/tecnicistas<sup>5</sup>, especialmente apoiados na teoria associacionista (behaviorista), que compreende a aprendizagem como um processo mecânico<sup>16</sup>. O método de ensino tradicional/tecnicista prioriza a técnica, entende-a como um pré-requisito ao jogo<sup>5,16</sup> e geralmente volta-se a um “modelo” a ser seguido<sup>16</sup>. Esse se pauta, ainda, em uma perspectiva positivista, com tecnicismo exacerbado, que fragmenta o jogo em seus gestos técnicos e os aborda de maneira descontextualizada e repetitiva<sup>3,5,11,16</sup>.

No método tradicional/tecnicista o professor/treinador ocupa posição central e possui papel prescritivo, que por meio de instrução direta privilegia procedimentos de ensino fechados<sup>18</sup>. A exacerbação da técnica pode trazer importantes prejuízos para os praticantes, como a desvinculação entre técnica e tática, a baixa capacidade de tomada de decisão, a falta de motivação para a realização das tarefas e a dependência em relação ao professor<sup>5,16,19-21</sup>. Por outro lado, benefícios como a facilidade da aplicação dos exercícios, auto avaliação pelo jogador e a rápida melhora da técnica foram mencionados<sup>16</sup>. Embora a técnica seja um componente específico importante nos esportes coletivos de invasão e que está relacionado ao desempenho no jogo, não significa que apenas a ênfase essa seja suficiente para aprender a jogar<sup>6</sup>.

A partir das limitações/desvantagens referentes ao método tradicional/tecnicista, no qual é necessário aprender um conjunto de técnicas para então jogar (com o todo – o jogo – sendo a soma das partes – gestos técnicos), provocou-se uma ruptura com esse paradigma de ensino, especialmente pelo fato de os esportes coletivos exigirem dos jogadores uma dupla tarefa, com resolução de problema pautada em aspectos motores e cognitivos<sup>11,22</sup>. Essa mudança de paradigma posiciona o praticante no centro do processo de ensino-aprendizagem, privilegia a sua formação em longo prazo, o seu engajamento com a prática esportiva e a construção paulatina do conhecimento sobre o jogo<sup>23</sup>.

Esses modelos, denominados de contemporâneos, apoiam-se em teorias oriundas, majoritariamente, do cognitivismo, construtivismo<sup>16</sup> e preconizam que o desenvolvimento da técnica deva estar atrelado às razões do seu fazer<sup>10</sup> ou aos questionamentos que emergem do conhecimento tático<sup>5,16,19,24</sup>. Há a ruptura, ainda, em relação aos conteúdos ministrados, às estratégias de instrução, às responsabilidades de quem ensina e quem aprende e ao contexto da aprendizagem, especialmente relacionados a uma visão que transcende as partes em direção à integralidade do processo de ensino-aprendizagem<sup>24</sup>.

Um dos modelos pioneiros que surge no bojo dessa transformação é o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), proposto na Inglaterra, cuja premissa também era de aumentar a motivação dos praticantes em relação às aulas e ampliar o conhecimento desses sobre o jogo<sup>19</sup>. Esse modelo de ensino é pautado em uma perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem, cujas interações entre os jogadores são incentivadas e proporcionadas especialmente por meio de jogos (planejados em consonância com as possibilidades dos praticantes) que não desconsideram a importância dos aspectos técnicos.

O TGfU pauta-se no ensino por meio de jogos (adequados às características dos praticantes), promove um ambiente diversificado (em diferentes modalidades) e possibilita a transferência da aprendizagem<sup>4</sup> para outros esportes coletivos de invasão. O ensino dos esportes coletivos baseado na compreensão do jogo vem ganhando notoriedade<sup>3</sup> devido aos seus contrapontos ao método tradicional/tecnicista, apresentando-se de maneira alternativa<sup>3-5,24,25</sup>.

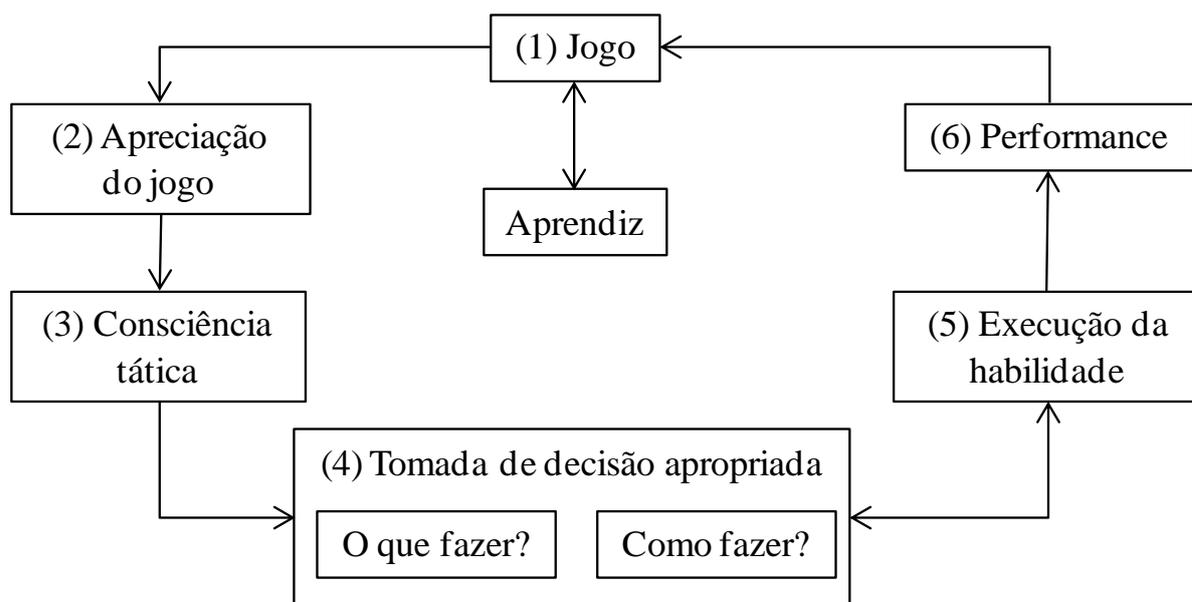
O TGfU preconiza o ensino por meio de jogos, e está pautado em quatro princípios<sup>23</sup>: diversificação (jogos devem proporcionar a variedade de experiências aos jogadores), modificação-representação (ressignificação do jogo de acordo com as características dos praticantes, apesar de estruturas táticas semelhantes ao jogo formal), modificação-exagero (alteração de regras secundárias para enfatizar determinado comportamento tático) e complexidade tática (aumento paulatino da complexidade do jogo). Por meio desses princípios busca-se o desenvolvimento dos

aspectos táticos e do conhecimento sobre o jogo a partir de vivências que exigem a tomada de decisão dos praticantes para, então, promover a aprendizagem da técnica. O foco volta-se, portanto, para o desenvolvimento de habilidades para jogar e responder bem a diferentes jogos<sup>26</sup>.

A interação dinâmica entre a tarefa, o praticante e o ambiente fornece referências para um comportamento individual orientado a um objetivo, característica essa presente no TGfU<sup>27</sup> e de outros modelos que se apoiam em uma perspectiva de construção do conhecimento por meio da interação entre os praticantes. Em nenhum momento é negada a importância da técnica, mas a prioridade é no desenvolvimento da compreensão do jogo para, então, promover a melhoria das técnicas específicas, o que opõe-

se diametralmente ao método tradicional/tecnicista<sup>28</sup>.

No TGfU há a preocupação inicial com o jogo a ser selecionado para os praticantes, cuja intenção é de oferecer uma variedade de jogos de acordo com a experiência desses e com a faixa etária. A necessária adaptação das regras preconiza a compreensão de formas mais simples de jogar quando comparadas ao esporte institucionalizado e praticado por adultos. Embora as etapas sejam apresentadas como um fluxograma (jogo → apreciação do jogo → consciência tática → tomada de decisão ↔ execução da habilidade → desempenho) é importante destacar que não se trata de um conceito de linearidade, com uma ordem rígida de processos, mas sim de um esquema que didaticamente apresenta ao professor/treinador os pontos-chave do modelo (Figura 1).



**Figura 1: Representação esquemática dos processos sugeridos inicialmente pelo TGfU (adaptado de Bunker; Thorpe<sup>19</sup>, p.8)**

Mesmo com a variabilidade entre o desempenho dos jogadores (por possuírem características heterogêneas), considera-se que todos são capazes de tomar decisões com base na consciência tática, mantendo assim o interesse e o envolvimento no jogo. Em se tratando de um contexto de formação esportiva, ressignificar os jogos atende aos anseios dos jogadores, bem como pode aprimorar o aprendizado e promover a capacidade e a

motivação para aprender<sup>29</sup>. Nesse modelo, o professor/treinador tem um papel fulcral não apenas no que se refere ao planejamento das aulas/treinos, mas sobre os questionamentos a serem direcionados para os praticantes.

As regras do jogo a ser jogado devem ser compreendidas pelos praticantes desde o início, e não importa o quão simples elas possam ser<sup>19</sup>. As regras impõem restrições de tempo e espaço no jogo, critérios de pontuação, o repertório de habilidades que podem ser

necessárias, intimamente relacionadas à lógica do jogo<sup>9</sup>, assim como as características gerais/comuns a uma categoria de esportes coletivos (como de invasão).

### **Generalizações e especificidades para o ensino dos esportes coletivos de invasão**

A iniciação esportiva pautada apenas no desenvolvimento da técnica (como proposto majoritariamente pelo método tradicional/tecnicista) pode trazer consequências como adotar a competição como quesito central da avaliação, reproduzir modelos do esporte profissional e adotar processos que levem à especialização precoce<sup>30</sup>. Nesse sentido, a preocupação recai sobre o desenvolvimento de padrões de movimento pré-estipulados que não contribuem, necessariamente, para a ampliação da capacidade de resolução de problemas, do repertório motor, da autonomia<sup>31</sup> e tem sua transferência limitada para o contexto do jogo.

Essa perspectiva parte, ainda, do caráter específico de cada modalidade, manifestada por meio de seus gestos técnicos, pois se inicia pelo ensino desses de maneira descontextualizada para tentar generalizar ou transferir o conhecimento para o ambiente de jogo (formal) no final da aula/treino. No entanto, por basear-se na fragmentação do jogo em seus gestos técnicos (treinados repetitivamente sem conexão com o jogo), o método analítico/tecnicista dificulta a transferência para o jogo principalmente por desconsiderar as interações entre os jogadores (companheiros e adversários), que são a tônica central dos esportes coletivos de invasão. Ao não preconizar diferentes níveis de relação (como eu-bola-adversário, eu-bola-colega-adversário, eu-bola-colegas-adversários e eu-bola-equipe-adversários)<sup>6</sup> o professor/treinador priva o praticante dos momentos de interação, que de fato impõem obstáculos contrários à organização da atividade mental<sup>8</sup>.

De maneira oposta, o ensino proposto pelos modelos contemporâneos parte do pressuposto da generalização, manifestada por meio de jogos e de suas modificações em diferentes aspectos, como o espaço de jogo, o número de praticantes e de alvos (parâmetros invariantes)<sup>13</sup>. Nesses, é possível planejar os

conteúdos da aula/treino a partir dos princípios de ação<sup>8</sup> ou operacionais<sup>13</sup> ofensivos e/ou defensivos que estão relacionados diretamente com o desenvolvimento do conhecimento sobre o jogo. Os princípios ainda são inerentes aos esportes de invasão e constituem-se como importantes diretrizes para a fase ofensiva (manter a posse da bola, progredir em direção ao alvo e finalizar) e defensiva (recuperar a posse da bola, dificultar a progressão do adversário e impedir a finalização)<sup>8,13</sup>. As fases de transição também possuem princípios específicos que permitem auxiliar no planejamento do retorno defensivo e da saída para o ataque<sup>13,32</sup>.

Destaca-se que os princípios ofensivos são contrapostos aos defensivos (como manter vs. recuperar a posse da bola) e não se manifestam de maneira hierarquizada ao longo de uma partida. Ou seja, uma equipe pode finalizar sem, necessariamente, progredir em direção ao alvo, como ocorre em jogos de handebol e de futsal quando há a presença do sétimo jogador de quadra ou do goleiro-linha, respectivamente. Nesses casos o defensor pode finalizar diretamente ao gol após interceptar um passe ou o goleiro pode finalizar após recuperar a posse da bola, por exemplo. Adotar os princípios de ação para o planejamento das aulas ou sessões de treinamento atende ao ensino das generalizações dos esportes coletivos de invasão, com forte apelo ao desenvolvimento do conhecimento tático-técnico e à tomada de decisão dos jogadores.

O desenvolvimento das competências sobre o jogo também é incentivado por meio dos questionamentos<sup>33</sup>, elaborados pelos professores/treinadores sobre os princípios e as regras de ação enfatizados na aula/sessão de treinamento. Um dos modelos contemporâneos que se apropria dos questionamentos como um dos seus elementos fundamentais é o TGfU, cuja prerrogativa pauta-se no estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico, da tomada de decisão e leva à reflexão sobre os aspectos técnicos e táticos apresentados pelos praticantes em diferentes momentos das aulas/sessões de treinamento<sup>33</sup>.

Outro aspecto que deve ser mencionado é o protagonismo dos praticantes preconizado nos modelos contemporâneos, como exposto no TGfU e como proposto no Sport Education

Model (SEM). No SEM os praticantes assumem diferentes papéis ao longo das aulas e desenvolvem competências mais amplas sobre a modalidade em questão<sup>34</sup>, que transcendem o envolvimento direto com a prática do jogo e incentiva o envolvimento dos praticantes com o protagonismo no seu entorno. Essa prerrogativa vai ao encontro dos anseios do TGfU em relação à participação e ao engajamento dos praticantes com a modalidade proposta. Não obstante, é possível observar propostas híbridas de ensino que se fundamentam nos princípios do TGfU e do SEM e aproveitam suas potencialidades<sup>35</sup>. Ambos os modelos possibilitam o ensino da generalização dos conceitos dos esportes coletivos de invasão, por valorizarem as interações entre os praticantes, desses com o ambiente e com os princípios de ação em detrimento da aprendizagem técnica específica (que ocorrerá como consequência e não como pré-requisito).

Após a escolha/seleção dos princípios de ação para as aulas/sessões de treinamento é imprescindível definir aspectos mais específicos denominados de regras de ação. Essas se constituem como mecanismos para operacionalizar e alcançar êxito sobre os princípios<sup>10</sup>, assim como para o conhecimento tático<sup>8</sup>. Para recuperar a posse da bola, na prática, é necessário organizar um conjunto de ações que possibilitem atender a esse princípio de ação defensivo (objetivo maior), algumas regras de ação como pressionar o jogador em posse da bola e procurar a interceptação<sup>8</sup> são preponderantes.

Na concepção da aula/sessão de treinamento é imprescindível a articulação entre os princípios e as regras de ação, as quais fazem emergir os problemas táticos do esporte coletivo a partir da sua manifestação em formas jogadas. Fica clara, desta forma, a relação entre o ensino das generalidades e o apelo à tática que, necessariamente, demanda decisões por parte dos praticantes em função da situação-problema apresentada no contexto do jogo. No TGfU a modificação-representação possibilita enfatizar os princípios de ação propostos pelo professor/treinador de maneira simplificada, atrelada ao contexto do jogo e transferível para outras modalidades de características semelhantes (entre os esportes coletivos de invasão, por exemplo). Por conseguinte, as alterações de regras secundárias propostas pela modificação-exagero possibilitam aumentar a

ênfase em aspectos específicos dos princípios de ação enfatizados, ao passo que permite evidenciar as especificidades da modalidade enfatizada. As especificidades ainda são contempladas por meio dos questionamentos e de possíveis atividades que envolvem a técnica (após sua necessidade emergir do próprio contexto do jogo).

A orientação da tática para a resolução de problemas dá-se no sentido de utilizar a técnica de maneira eficaz, assertiva e sem estar vinculada a um possível estereótipo, o que ratificar a interdependência entre técnica e tática. Uma das dificuldades encontradas por professores/treinadores reside na ruptura com as prerrogativas do paradigma vigente (método tradicional/tecnicista) em relação aos conteúdos ministrados, às estratégias de ensino e ao planejamento e implementação, por exemplo, do TGfU<sup>33,36,37</sup>.

Ao fomentar e estimular um ambiente com protagonismo dos praticantes com forte apelo à intencionalidade das ações, espera-se que a mediação do professor/treinador juntamente com o embate de forças entre as relações promovidas por companheiros de equipe para com os adversários produza contextos cada vez mais complexos de jogo. Essa situação promove um ambiente profícuo para o desenvolvimento de praticantes cada vez mais engajados e competentes nos esportes coletivos de invasão, assim como proporciona o aumento no nível de jogo em indicadores como a estruturação do espaço e a relação com a bola<sup>6</sup>, a partir da articulação do conhecimento sobre os princípios e as regras de ação.

O processo de ensino-aprendizagem deve estimular o praticante para a construção do conhecimento sobre o jogo<sup>5,19</sup> ou, neste caso, sobre os esportes coletivos de invasão. A aprendizagem dos elementos específicos (ou da técnica específica de cada modalidade) ocorre em decorrência da aprendizagem tática, ou seja, a partir dos problemas identificados no jogo e com as dificuldades com as quais os praticantes se deparam. Ao longo desse processo os praticantes devem ser estimulados por meio de ambientes desafiadores, com complexidade crescente e com questionamentos pelos professores/treinadores que sejam abrangentes à dimensão tática (¿“o que?”, “por que?”, “onde?”) e à dimensão técnica (¿“como?”).

Considerando que o jogo por si só não esgota o conhecimento sobre o esporte<sup>38</sup>, seu

ambiente atende aos anseios dos praticantes de jogar e pode desenvolver a criticidade dos praticantes<sup>39</sup> e o comportamento tático flexível<sup>16</sup>, que proporcionam a criação e a gestão de incertezas. Em outras palavras, a construção do conhecimento nos esportes coletivos de invasão possibilita estabelecer novas interações entre os companheiros de equipe para atenderem aos princípios e regras de ação ofensivas ou defensivas e, simultaneamente, aumentar a complexidade do jogo para os adversários por meio de ações imprevisíveis em sua adequação espaço-temporal, embora sejam previstas pela lógica do jogo (aqui aludindo às especificidades das modalidades).

Nos modelos contemporâneos de ensino que projetam seus conteúdos centrais alicerçados na tática, destaca-se o desenvolvimento de competências inerentes à articulação do conhecimento sobre seus princípios e regras de ação para a compreensão do contexto do jogo. O conhecimento sobre os princípios e regras de ação possibilita transferências entre diferentes modalidades, por serem conteúdos gerais e comuns a algumas dessas e vão ao encontro dos três objetivos primários do SEM<sup>34</sup>, que se referem à formação de praticantes competentes (que desenvolvem suas habilidades e podem executar estratégias adequadas à complexidade do jogo), “letrados” (que entendam e valorizem regras, rituais e tradições dos esportes) e que sejam entusiastas do esporte (que participem de esportes como parte de um estilo de vida ativo). Por outro lado, os métodos tradicionais que preconizam o ensino da técnica assumem o caráter das especificidades em momento anterior às generalizações, o que pode promover um conhecimento limitado sobre os esportes coletivos de invasão, embora o desenvolvimento da técnica em primeiro plano possibilite uma rápida melhora desta.

Por fim, entende-se como um desafio nesse contexto a implementação de programas para o ensino dos esportes coletivos de invasão pautados genuinamente nos modelos contemporâneos, principalmente diante das dificuldades enfrentadas por professores/treinadores já relatadas<sup>32,35,36</sup>. A mudança possível por meio da formação de

professores/treinadores perpassa por maior entendimento sobre os princípios e regras de ação, além dos aspectos que envolvem esses modelos e podem ter como implicações o maior engajamento dos praticantes e a expansão dos projetos esportivos.

## Conclusão

Os conceitos de técnica e de tática assumem posições específicas nas propostas de ensino apresentadas ao longo deste texto. O método tradicional/tecnicista possui forte apelo à aprendizagem da técnica de maneira repetitiva e descontextualizada do jogo, e apoia-se nas especificidades das modalidades para, então, buscar possíveis generalidades a partir de uma possível transferência para o jogo formal.

A mudança de paradigma no ensino dos esportes coletivos de invasão deve influenciar diretamente a relação dos jogadores com a modalidade em um ambiente desafiador, motivante, que permite contato/aprendizagem por meio do jogo. Essa perspectiva parte do pressuposto de generalizar o ensino por meio dos princípios de ação e das regras de ação, que culminam na aprendizagem de aspectos táticos que podem ser transferíveis entre os esportes coletivos de invasão. Por outro lado, romper com o paradigma vigente passa a ser uma tarefa árdua para o professor/treinador, especialmente em virtude da apropriação de diferentes formas de abordar os conteúdos, organizar as aulas/sessões de treinamento e elaborar questionamentos para os praticantes que sejam pertinentes aos princípios e regras de ação enfatizadas.

Apoiar o ensino dos esportes coletivos de invasão sobre uma base generalista pode fornecer amplas vivências a partir de uma base diversificada e retomar a ideia dos diferentes tipos de jogos em contraposição a possíveis procedimentos que levem à especialização esportiva precoce em uma visão tradicional e fragmentada<sup>4</sup>. Por meio das generalidades, por conseguinte, é almejado o engajamento dos praticantes em longo prazo, uma possível transferência de habilidades<sup>4,13</sup> entre os esportes coletivos de invasão e a ampliação do conhecimento sobre o jogo<sup>19</sup>.

## Referências

1. Greco PJ, Benda RN. Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Ed. UFMG; 1998.
2. Marques RFR, Gutierrez GL, Almeida MAB. O esporte contemporâneo e o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte. *Conexões*. 2008;6(2):42-61.
3. Tavares F. Jogos desportivos colectivos: contributos para a sua análise e funcionamento. In: Ramos V, Saad MA, Milistetd M, editors. *Jogos desportivos colectivos: investigação e prática pedagógica*. Florianópolis: UDESC; 2013. p. 17-51.
4. Werner P, Thorpe R, Bunker D. Teaching Games for Understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation and dance*. 1996;67(1):28-33.
5. Menezes RP, Marques RFR, Nunomura M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. *Movimento*. 2014;20(1):351-73.
6. Garganta J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J, editors. *O ensino dos jogos desportivos*. 3 eds. Porto: Universidade do Porto/Centro de Estudos dos Jogos Desportivos; 1998. p. 11-26.
7. Menezes RP. Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos. *Motriz*. 2012;18(1):34-41.
8. Gréhaigne JF, Godbout P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*. 1995; 47:490-505.
9. Parlebas P. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*. 1 ed. Barcelona: Editorial Paidotribo; 2001.
10. Daolio J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos – modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 2002;10(4):99-104.
11. Santana WCR, Reis HHB, Galatti LR, Ribeiro DA. Pedagogia do Esporte: um novo olhar sobre a dimensão técnica no contexto de ensino-treino dos jogos esportivos coletivos. In: Navarro AC, Almeida R, Santana WC, editors. *Pedagogia do esporte: jogos esportivos coletivos*. 1 ed. São Paulo: Phorte; 2015. p. 47-66.
12. Scaglia AJR, R.S., Santos MVR, Galatti LR. Processo organizacional sistêmico, a pedagogia do jogo e a complexidade estrutural dos jogos esportivos coletivos: uma revisão conceitual. In: Lemos KLM, Greco PJ, Pérez Morales JC, editors. *5 Congresso Internacional dos Jogos Desportivos*. Belo Horizonte: EEFETO/UFMG; 2015. p. 43-62.
13. Bayer C. *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivros; 1994.
14. Menezes RP. 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. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2011.
15. Solá Santesmases J. Estudio funcional del saber deportivo para la comprensión de la táctica. *Apunts: Educación Física y Deportes*. 2005;82(4):26-35.
16. Greco PJ. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: Garcia E, Lemos K, editors. *Temas atuais VI em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Editora Health; 2001. p. 48-72.
17. Solá Santesmases J. Caracterización funcional de la táctica deportiva. Propuesta de clasificación de los deportes. *Apunts: Educación Física y Deportes*. 2005;82(4):36-44.

18. Dietrich K, Dürrwächter G, Schaller HJ. Os grandes jogos: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico; 1984.
19. Bunker B, Thorpe R. The curriculum model. In: Thorpe R, Bunker D, Almond L, editors. Rethinking games teaching. Loughborough: University of Technology; 1986. p. 7-10.
20. Galatti LR, Paes RR. 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*. 2007;5(2):31-44.
21. Light R, Fawns R. Knowing the game: integrating speech and action in games teaching through TGfU. *Quest*. 2003;55(2):161-76.
22. Mesquita I. A modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In: Garganta J, editor. Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos. Porto: FCDEFUP; 2000. p. 73-89.
23. Holt N, Streaton WB, García Bengoechea E. Expanding the Teaching Games for Understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2002; 21:162-76.
24. Graça A, Mesquita I. Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In: Tavares F, editor. Jogos desportivos colectivos: ensinar a jogar. 2ed. Porto: Editora FADEUP; 2015. p. 9-54.
25. Memmert D, Harvey S. Identification of non-specific tactical tasks in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2010;15(3):287-305.
26. Kirk D, MacPhail A. Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*. 2002; 21:177-92.
27. Chow JY, Davids K, Button C, Shuttleworth R, Renshaw I, Araújo D. The role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*. 2007;77(3):251-78.
28. Menezes, RP. Perspectiva de ensino-aprendizagem dos princípios de ação e das regras de ação nos esportes coletivos de invasão. *Pensar em Movimento: Revista de Ciências del Ejercicio y la Salud*. No prelo.
29. Light R, Evans J. Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*. 2017;22(2):1-17.
30. Santana WC. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: Paes RR, Balbino HF, editors. Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2005. p. 1-24.
31. Daolio J, Marques RFR. Relato de uma experiência com o ensino de futsal para crianças de 9 a 12 anos. *Motriz*. 2003;10(2):79-88.
32. Menezes RP, Morato MP, Marques RFR. Estratégias de transição ofensiva e defensiva no handebol na perspectiva de treinadores experientes. *Journal of Physical Education*. 2016;27(1).
33. Pearson P, Webb P. Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU). 1st Asia Pacific Sport in Education Conference; Adelaide 2008.
34. Siedentop D. What is Sport Education and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 1998;69(4):18-20.
35. Gil-Arias AH, S., Cárceles A, Práxedes A, Del Villar F. Impact of a hybrid TGfU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*. 2017;12(6): e0179876.
36. Hopper T. Teaching games for understanding: the importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation and dance*. 2002;73(7):44-8.

37. Light R, Butler J. A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 2005;10(3):241-54.
38. Sadi RS. *Pedagogia do esporte: descobrindo novos caminhos*. 1 ed. São Paulo: Ícone Editora; 2010. 216 p.
39. Freire JB. *Pedagogia do futebol*. Londrina: Midiograf; 1998.

**Financiamento:** não houve.

**Conflito de interesses:** este estudo não apresenta conflitos de interesses.

# O discurso de três treinadores escolares sobre iniciação e especialização no basquetebol

Fábio Augusto Vieira<sup>1</sup>, Walmir Romário dos Santos<sup>1</sup>, Rafael Pombo Menezes<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Escola de Educação Física e Esporte de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (Brasil).

**Objetivo:** identificar as categorias tidas como ideais para iniciação esportiva, especialização esportiva e especialização em uma posição dentro da modalidade basquetebol.

**Métodos:** foram realizadas três entrevistas semiestruturadas com treinadores, cujos depoimentos foram analisados com base no método Análise de Conteúdo.

**Resultados:** a partir dos discursos dos treinadores e da interlocução entre outros autores foi observado que não existe uma abordagem considerada ideal entre eles para iniciação esportiva, a especialização esportiva precoce é uma preocupação comum entre eles e que se deve ter cautela em especializar o atleta em uma posição apenas por fatores morfológicos, biodinâmicos e pedagógicos; na opinião dos treinadores essa especialização deve ocorrer entre as categorias sub-16 e adultos.

**Conclusão:** os treinadores mostraram preocupação com aspectos relacionados à especialização precoce, com discursos alinhados à literatura sobre a faixa etária para diminuição do envolvimento com outras modalidades.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte; Basquetebol; Iniciação Esportiva; Especialização Esportiva.