

Artigo de Revisão

Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática

Isabel Maria Ribeiro Mesquita
Felismina Rosa Marques Pereira
Amândio Braga dos Santos Graça

Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal

Resumo: O objectivo do presente estudo é o de elaborar uma revisão de três modelos de ensino dos jogos desportivos, os quais consubstanciam enfoques distintos embora complementares. O *Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão* ao ser pioneiro na mudança de paradigma conceptual, faz transitar a relevância do domínio das habilidades técnicas para o enfoque na compreensão do jogo e na tomada de decisão; o *Modelo Desenvolvimental* revê-se na assunção de que a estruturação eficaz do processo de instrução resulta do entrelaçamento da matéria de ensino com os princípios didácticos que a consubstanciam; o *Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo* acolhe as ideias dos modelos anteriores, contextualizando as mesmas numa modalidade desportiva, o Voleibol. O contributo destes modelos na génese de concepções renovadas de ensino do jogo constitui o tema central do presente artigo, pretendendo-se salientar as tendências da investigação bem como as ilações decorrentes para o domínio da prática.

Palavras-chave: Modelos de ensino. Jogos Desportivos. Modelo de Ensino do jogo para a Compreensão. Modelo Desenvolvimental. Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo.

Teaching game models: research and outcomes for the practice domain

Abstract: The aim of this study is to develop a revision of three teaching models for Sport Games, which unify different, but complementary, focuses. The *Teaching Games for Understanding*, being pioneer in the change of a conceptual paradigm, operate the transition from the technical abilities' domain to a focus in the game comprehension and decision-making; the *Developmental Model* is assumed to be effective structuring the instructional process resulting from the integration of subject matter with the didactical procedures; the *Step Game Approach* joins the ideas of the previous models, contextualizing them in a team sport, Volleyball. The contribution of these models to the renovation of the game teaching conceptions is the main topic of the present article, looking to highlight the tendencies of the research in the field as well as its outcomes in the practice domain.

Key Words: Teaching Models. Sport Games. Teaching Games for Understanding. Developmental Model. Step Game Approach.

Introdução

O ensino dos Jogos Desportivos (JD) tem estado tradicionalmente associado a duas concepções didácticas polarmente posicionadas na forma de os abordar: o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas e o ensino do jogo formal (MESQUITA, 2006).

Rovegno (1995) designou o ensino das habilidades técnicas descontextualizadas do jogo de abordagem molecular, a qual assenta numa perspectiva mecanicista da aprendizagem. Também apelidada de abordagem tradicional, dada a sua extensa aplicação por diversos anos em distintos contextos e níveis de prática, coloca a aprendizagem das habilidades como propedêutica da capacidade de participação e de rendimento no jogo. A concepção tecnicista que lhe subjaz conduziu a que o treino da técnica se

pautasse, durante vários anos, por ser efectivado em situações desprovidas de intencionalidade ecológica e da perturbação ambiental, apanágio do jogo (MESQUITA, 2009). A própria investigação sobre o ensino do jogo, com o seu apogeu na década de oitenta, defendeu esta abordagem, decorrente da prevalência do *Modelo de Instrução Directa* (conteúdo fragmentado em blocos, obedecendo uma hierarquia de abordagem previamente definida; ensino centrado no professor com parca autonomia decisional conferida ao aluno); neste âmbito eram onde destacados os aspectos da execução motora das habilidades em situações descontextualizadas de prática (GRAÇA; MESQUITA, 2002). Numa posição diametralmente oposta, persiste a concepção da prática do jogo exclusivamente sob a sua forma

mais complexa, isto é, com o figurino que assume formalmente em competição (MESQUITA; GRAÇA, 2002), mostrando ser um meio insuficiente para a aprendizagem das habilidades, nomeadamente no Voleibol (BUCK; HARRISON, 1990; BUCK, et al., 1991; MESQUITA, 1998).

Da investigação realizada neste domínio, na qual se pretendeu comparar qual das duas concepções produzia ganhos mais significativos na aprendizagem, os resultados obtidos foram inconclusivos, não evidenciando nenhuma das abordagens vantagens particulares, tanto em relação à execução das habilidades como na tomada de decisão (FRENCH et al., 1996; RINK et al., 1996; TURNER; MARTINEK, 1992). Tal foi demonstrativo do equívoco gerado, pelo antagonismo conceptual e metodológico criado entre tática e técnica, mostrando que a premissa sobre a qual a investigação foi construída partiu de uma falsa dicotomização entre técnica e tática (HOLT et al., 2002).

Associado a um movimento reformador do ensino dos jogos iniciado nos finais dos anos 60 e anos 70 e redobrado nos anos 90 do século passado, surgem novos modelos de ensino do jogo, baseados em perspectivas cognitivistas e construtivistas, nomeadamente o *Teaching Games for Understanding* (BUNKER; THORPE, 1982), o *Tactical Games* (MITCHELL et al., 2006), o *Play Practice* (LAUNDER, 2001), entre outros, e em referência ao Voleibol, o *Step Game Approach* (MESQUITA et al., 2005). Estes novos modelos surgem, em oposição à perspectiva tradicional de fragmentação do jogo em “habilidades básicas” e ao ensino das técnicas isoladas, onde é ignorada a complexidade e a espontaneidade do jogo, para enfatizar a tomada de decisão e a capacidade de intervenção em situações autênticas de prática em referência aos problemas impostos pelo jogo; emerge como relevante nestas novas perspectivas o facto da aprendizagem ser orientada para a resolução de problemas, considerando que o desenvolvimento da técnica é explicitamente incluído no ensino da tática, sendo esta que legitima e confere significado à aplicação das habilidades técnicas no jogo (GRIFFIN et al., 2003; HOPPER, 2002; LIGHT, 2005, 2008; MESQUITA et al., 2005; NEVETT et al., 2001).

Estes novos modelos, para além de transportarem um novo entendimento sobre as concepções didácticas do ensino do jogo,

colocam o praticante como agente proactivo e intencional, responsabilizando-o pela sua própria aprendizagem e concedendo-lhe liberdade processual ao nível dos processos cognitivos, de percepção e de tomada de decisão (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995; ROVEGNO et al., 2001; BROOKER et al., 2000; GRAÇA; MESQUITA, 2007). A este respeito, Rink (2001), num esforço de sistematização da investigação feita em torno das concepções de ensino de jogo, revisita a pesquisa realizada durante a última metade do século passado até ao momento actual e confronta as vantagens e as desvantagens dos tipos de abordagens prevaletentes. Aponta o envolvimento de aprendizagem, no qual, salienta as características do aluno (as experiências vividas e a motivação para aprendizagem) e a adequação do conteúdo de aprendizagem (natureza, complexidade e grau de dificuldade face às capacidades dos alunos) como elementos preponderantes na validade e pertinência dos modelos de abordagem seleccionados pelo professor para o ensino do jogo. A autora enfatiza a necessidade do professor considerar o aluno, enquanto sujeito individual, com uma história vivida, e com necessidades particulares que interessa equacionar antes de serem tomadas decisões acerca do processo de instrução.

Neste estudo serão abordados três modelos que pelas suas particularidades conceptuais e de enfoque temático, assumem relevância assinalável no âmbito da temática em questão.

O *Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão* ao ser pioneiro na mudança de paradigma conceptual, faz transitar a relevância do domínio das habilidades técnicas na capacidade para jogar, para o enfoque na compreensão e tomada de decisão. Importa destacar que o modelo não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas reclama que o seu desenvolvimento seja posterior à compreensão das situações correntes do jogo pelo reforço do comportamento intencional, reconhecendo o carácter situado das habilidades e do seu uso estratégico (GRAÇA; MESQUITA, 2009).

O *Modelo Desenvolvimental* (RINK, 1993) assenta no postulado de que nem só o domínio da matéria de ensino é suficiente para estruturar o processo de ensino-aprendizagem, nem mesmo o aporte de técnicas didácticas se oferece suficiente para realizar eficazmente esta tarefa. É

do entrelaçamento da matéria de ensino com os princípios didáticos que resulta a estruturação eficaz do processo de instrução, ofertando, a este nível uma proposta coerente cientificamente suportada.

O *Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo* (MESQUITA et al., 2005) assume-se como um modelo híbrido, aos acolher as ideias dos modelos anteriores, integrando e contextualizando as mesmas no cenário particular de uma modalidade desportiva, o Voleibol. Dá corpo e substância aos pressupostos conceptuais do *Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão* e operacionaliza o labor didático proposto pelo Modelo Desenvolvimental, face às particularidades do conteúdo de ensino.

A investigação durante um período de tempo lato, com o seu apogeu entre o início da década de oitenta e finais da de noventa, tomou como rumo prioritário a comparação de modelos de ensino do jogo, no sentido de tentar desvendar quais se relevam como mais vantajosos do ponto de vista das aprendizagens. Obviamente que nenhum dos modelos mostrou ser irredutivelmente o melhor no ensino do jogo, portanto como refere Rink (2001) a natureza dos conteúdos de ensino, as necessidades e motivações dos alunos bem como as características dos ambientes particulares de prática ditam a oportunidade e a apropriação da aplicação de determinado modelo de ensino. A este respeito Metzler (2000) reitera que a comparação abusiva de métodos, estilos e estratégias de ensino durante largos anos levou a generalizações abusivas, descontextualizando procedimentos de ensino e conferindo, concomitantemente, um carácter reducionista, generalista e abstracto ao processo instrucional.

Deste modo, o objectivo do presente estudo é elaborar uma revisão de três modelos de ensino dos jogos desportivos, os quais consubstanciam enfoques distintos embora complementares.

Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão

O modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão (MEJC) (do inglês, *Teaching Games for Understanding*), surge na década de 1960 em Inglaterra, na Universidade de Loughborough (WERNER et al., 1996), embora a sua formalização tenha surgido bem mais tarde (BUNKER; THORPE, 1982), como reacção à

concepção tecnicista no ensino do jogo. Com este novo modelo de ensino, os autores pretenderam deslocar a relevância tradicionalmente conferida, ao ensino das técnicas isoladas, para o desenvolvimento da capacidade de jogo, através da compreensão táctica do jogo. Com o crescimento da influência das correntes cognitivistas e construtivistas, na década de noventa do século passado, com o seu foco no processamento da informação, na tomada de decisão e na construção do conhecimento, os temas da táctica passam a constar da nova agenda temática relacionada com o ensino da Educação Física (GRAÇA; MESQUITA, 2007). O MEJC, com a sua orientação para a compreensão e para a táctica apresenta-se pertinente para enquadrar os contributos destas novas perspectivas. Neste âmbito, o MEJC acolhe as perspectivas cognitivistas e construtivistas, ligadas às teorias do processamento da informação (TURNER; MARTINEK, 1999) às perspectivas construtivistas de pendor mais piagetiano ou radical (RICHARD; WALLIAN, 2005) e de pendor mais vygotkiano, social e cultural, como a teoria da aprendizagem situada (LIGHT; BUTLER, 2005).

O modelo preconiza que as formas de jogo sejam integradas de forma progressiva e que os problemas tácticos suscitem a necessidade de aprendizagem das habilidades técnicas (TURNER; MARTINEK, 1995), sendo por isso, sua intenção confrontar os alunos com problemas de jogo que desafiem a sua capacidade de compreender e actuar no jogo (WARING; ALMOND, 1995).

O modelo percorre seis fases: (1) escolha do jogo; (2) apreciação do jogo; (3) consciência táctica; (4) tomada de decisão (o que fazer; como fazer); (5) execução das habilidades; (6) performance. No entanto, a aplicação de formas de jogo simplificadas, não oferece, por si só, uma aprendizagem facilitada, sendo que a adaptação destas formas de jogo faz-se em referência a quatro princípios pedagógicos (GRIFFIN; PATTON, 2005; THORPE; BUNKER, 1989, THORPE et al., 1984): (1) *amostragem criteriosa de jogos* seleccionados, confrontando os praticantes com a prática diversificada de jogos que imponham problemas distintos; (2) *modificação por representação*, com a manipulação da complexidade do jogo formal de forma a torná-lo mais simples e compreensível,

sem desvirtuar as estruturas táticas; (3) *modificação por exagero*, situando o praticante em determinado problema tático, específico, que o jogo reduzido não permite aceder; (4) *complexidade tática*, que se traduz pelo acréscimo de variáveis nas formas de jogo. Kirk e MacPhail (2002) baseado na aprendizagem situada, acrescentou uma revisão ao modelo pela integração de ideias centrais desta perspectiva, apelando para a necessidade de integração das concepções dos praticantes na selecção das formas de jogo e situações de aprendizagem afins. Neste contexto, a função do professor é a de ajudar os praticantes a estabelecer a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta. Os elementos *conceito de jogo* e *pensar estrategicamente* substituem os antecessores *apreciação do jogo* e *consciência tática* para melhor vincarem a ligação entre o conhecimento declarativo e processual, indo além da mera transmissão-aquisição de conhecimento das regras e outros aspectos do jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Ao longo de vários anos este modelo tem sido alvo de atenção da investigação, sobretudo pela efectivação de estudos experimentais, no sentido de contrapor abordagens táticas e técnicas no ensino do jogo (GRIFFIN et al., 1995; MITCHELL; OSLIN, 1998). Devido a algum artificialismo na divisão das abordagens técnica e táticas, aos períodos de instrução demasiado breves, ou até mesmo à descontextualização das situações de recolha, os resultados da investigação, com algumas excepções, não confirmaram a superioridade de nenhuma das abordagens (FRENCH et al., 1996a,b; GABRIELE; MAXWELL, 1995; LAWTON, 1989; MITCHELL et al., 1995; TURNER, 1996; TURNER; MARTINEK, 1992). A transferibilidade das aprendizagens de jogos estruturalmente semelhantes tem mostrado resultados favoráveis pelo recurso ao MEJC (MITCHELL; OSLIN, 1998), bem como a auto-percepção dos alunos acerca da vivência de experiências gratificantes e motivantes (TJEDERSMA et al., 1996; WALLHEAD; DEGLAU, 2004).

Modelo Desenvolvimental

Durante anos a investigação procurou identificar os caminhos pelos quais o professor/treinador produzia qualidade nas respostas motoras dos praticantes, de acordo com os objectivos definidos (GRAÇA;

MESQUITA, 2002). Diante dessa necessidade, os estudos transitaram de abordagens descontextualizadas, as quais permitiam o acesso a informação generalista não raramente abusiva, para abordagens ecológicas as quais consideram, os fenómenos interactivos da tríade relacional professor-praticante-tarefas, nos contextos particulares de ensino-aprendizagem. Neste âmbito, a perspectiva ecológica concebe a tarefa como o organizador central da transacção académica (DOYLE, 1992), possibilitando o acesso a uma visão pormenorizada, situada e contextualizada do processo de ensino-aprendizagem. As tarefas, por serem intermediárias entre os objectivos da aprendizagem e as respostas dos praticantes, por interferirem qualitativa e quantitativamente nos efeitos da aprendizagem e por estabelecerem o contacto dos praticantes com o currículo, têm vindo a constituir-se um tema de especial interesse para os investigadores (DOYLE, 1992; GRAHAM, 1987; RINK; WERNER, 1987; MESQUITA, 1998). Nos estudos centrados na análise do ensino, nomeadamente no que concerne à sua eficácia, a tarefa é definida como uma ampla interpretação da organização do conteúdo, tanto em sequência como em extensão (DOYLE; CARTER, 1984).

Particularmente a partir da década de noventa, a investigação no âmbito da análise da eficácia no ensino das actividades desportivas tem dedicado especial interesse ao estudo das tarefas em contextos específicos de aprendizagem, já que a tarefa ganha sentido em referência ao conteúdo que lhe está implícito, bem como à situação que a representa e lhe configura as condições de prática (MASSER, 1990; FRENCH et al., 1996a,b; PELLET; HARRISON, 1995b; MESQUITA 1998); daí emerge a necessidade de se destacar e relacionar os propósitos do currículo e os aspectos de natureza pedagógica implicados no processo de instrução (Rink, 1996), pelo estabelecimento de relações entre o conteúdo de aprendizagem, as tarefas motoras que o veiculam e o processo instrucional que as sustentam (MESQUITA; GRAÇA, 2009). Vickers (1990) ciente da relevância do domínio do conteúdo de ensino na estruturação e condução de ensino desenvolveu o *Modelo de Estruturas de Conhecimento* (do inglês *Theoretical Knowledge Structures*), o qual parte da assunção de que a configuração do processo instrucional deve ser

orientado pela especificidade dos conteúdos de ensino.

Sustentado neste quadro teórico de referência, O *Modelo Desenvolvimental* (MD) de [Rink](#) (1993) configura, numa estrutura conceptual e metodológica sólida, a valência da relação do conteúdo de ensino com os procedimentos didácticos que o sustentam e que lhe atribuem significado. Assenta no postulado que o desenvolvimento do conteúdo se realiza através da manipulação da complexidade e da estrutura funcional das tarefas motoras, adequando as suas exigências à capacidade de resposta dos praticantes, sem desvirtuar a sua significância em referência ao seu propósito final ([RINK](#), 1993; [MESQUITA](#), 1998). Este modelo perspectiva o ensino dos JD segundo uma progressão de tarefas de complexidade crescente, sem contudo obedecer a uma hierarquia rígida, nem tampouco à passagem por todos os níveis, sendo a manipulação das tarefas ditada pelas particularidades da aprendizagem ([MESQUITA](#) 1998; 2006). A adequação das exigências das tarefas motoras à capacidade de resposta dos praticantes tem surgido de forma particular na agenda da investigação, centrada na eficácia pedagógica do ensino das actividades desportivas, constatando-se que a inadequação das tarefas ao nível dos praticantes, isto é serem demasiado fáceis ou difíceis, dificulta a progressão na aprendizagem ([GRAHAM](#), 1987; [FRENCH](#) et al., 1991; [RINK](#) et al., 1992; [MACEDO](#) et al., 2003).

Este modelo assenta em três conceitos fundamentais orientadores da estruturação curricular e funcional do processo instrucional (progressão¹, refinamento² e aplicação³), particularmente pertinentes no âmbito dos JD, pelo facto de neste tipo de modalidade coexistirem múltiplas escolhas na procura de soluções; daí que o tratamento didáctico do conteúdo reivindique um desenvolvimento sistematizado e progressivo em referência às exigências do jogo ([MESQUITA](#), 1998). Através das progressões, a aprendizagem torna-se gradual e sistemática ([RINK](#), 1993; [VICKERS](#),

1990), sendo gradativamente, incrementado o nível de dificuldade das situações de exercitação, em aproximação às exigências do jogo. [Vickers](#) (1990) alerta para a importância das progressões atenderem em simultâneo a uma articulação vertical (tarefas de nível de dificuldade distinto), assim como à articulação horizontal (tarefas com níveis de dificuldade semelhante), sendo da relação entre ambas que a progressão adquire um cunho dinâmico ([MESQUITA](#); [GRAÇA](#), 2009). As progressões reflectem o tratamento didáctico que foi conferido à matéria de ensino relativamente ao volume (extensão), ao nível de pormenor e à especificidade dos conteúdos (profundidade), ao elo de ligação entre os conteúdos (sequência) e à distinção do que deve ser realçado de acordo com o conteúdo de aprendizagem (ênfase) ([RINK](#), 1993). A utilização de progressões, em referência às exigências do jogo tem vindo a evidenciar um impacto positivo sobre os ganhos na aprendizagem em oposição ao recurso de tarefas ausentes de progressão ([RINK](#), 1993; [VICKERS](#), 1990), sendo esta assunção comprovada pela investigação empírica em JD de não-invasão, como seja o Badminton ([FRENCH](#), et al., 1996a; [FRENCH](#) et al., 1996b) e o Voleibol ([FRENCH](#), et al., 1991; [MESQUITA](#), 1998). Todavia, é de salientar o facto dos níveis de desempenho interagirem com os efeitos das condições de prática, sendo que os praticantes de nível mais baixo, evidenciaram a necessidade de maior cuidado ao nível do tratamento didáctico conferido ao conteúdo ([GRAHAM](#), 1987; [FRENCH](#) et al., 1991).

O segundo conceito associado ao modelo é o *refinamento* que em articulação com as progressões concorre para a qualidade da prática ([SILVERMAN](#), 1985; [WERNER](#); [RINK](#), 1987). Releva os aspectos qualitativos de realização da acção motora, tanto no seu uso estratégico como ao nível da execução técnica ([MESQUITA](#); [GRAÇA](#), 2009). Vincula a sua operacionalização por via da decomposição de sub-passos nas tarefas bem como no aporte informacional substantivo emitido pelo professor/treinador, sobretudo na apresentação das tarefas e na emissão de feedback ([MCGROWN](#), 1994; [MESQUITA](#); [GRAÇA](#), 2009; [SIEDENTOP](#), 1991).

¹ Progressão – manipulação da complexidade das tarefas, estruturando os conteúdos e sequenciando-os ([Rink](#), 1993).

² Refinamento – informação acrescida em aspectos críticos dos elementos de execução ou do uso estratégico que permitem, através da exercitação e consolidação, o aperfeiçoamento ([Rink](#), 1993).

³ Aplicação – realização de tarefas de competição e auto-avaliação criteriosamente seleccionadas, com enfoque no objectivo externo, isto é, no rendimento obtido ([Rink](#), 1993).

A aplicação surge como o terceiro conceito e reporta-se à realização de tarefas de competição e autoavaliação, que permitem a contextualização dos conteúdos de aprendizagem aos cenários de jogo que lhes conferem significado (MESQUITA; GRAÇA, 2009). Segundo Rink (1993), o conceito de aplicação remete mais a atenção para o objectivo externo da tarefa e menos para os procedimentos de realização, criando condições para que o praticante seja confrontado com o resultado obtido.

No desenvolvimento do conteúdo de ensino, a função instrucional que as tarefas assumem é norteadora do que se pretende didacticamente enfatizar. Baseada nesta assunção, e tendo por referência os três conceitos fulcrais de organização e condução do ensino descritos, Rink (1993) considera uma tipologia de tarefas instrucionais as quais de revêm em 4 tipos: informação⁴, refinamento⁵, extensão⁶ aplicação⁷, as quais conferem um cunho particular ao tratamento didáctico do conteúdo, sendo que das primeiras para as últimas a relevância da contextualização dos conteúdos de ensino, às condições finais de aplicação, é incrementada. Os resultados da investigação sobre a temática têm destacado de forma positiva as tarefas de extensão como relevantes no processo instrucional, porquanto integram a variabilidade imposta pelo uso adaptativo das habilidades no jogo, sem descurar a sua manipulação, em referência à capacidade de resposta dos praticantes (MESQUITA et al., in press; HASTIE; VLAISAVLJEVIC, 1999; MESQUITA, 1998) e configuram cenários de interferência contextual moderada⁸, no sentido de possibilitar a treinabilidade dos conteúdos em referência às exigências impostas pelos contextos de aplicação, constringendo a perturbação ambiental, no sentido de facilitar a aprendizagem. Revêm-se, prioritariamente, em tarefas que integram unidades funcionais do jogo, expressas

em tarefas que priorizam o encadeamento de acções em referência à lógica do jogo e às formas de jogo simplificadas, mostrando resultados satisfatórios nos ganhos da aprendizagem, nomeadamente no Basquetebol (LANDIN; HEBERT, 1997). Por seu turno, as tarefas de refinamento possibilitam a aquisição de consistência no conteúdo de aprendizagem, denotando reforçar o efeito da aplicação de progressões sobre os progressos alcançados durante o período de instrução (PELLET; HARRISON, 1995a; RINK et al., 1992). A aquisição simultânea de consistência e variabilidade é protagonizada pela aplicação conjugada deste tipo de tarefas, sendo que com as tarefas de refinamento se concretize a primeira demanda enquanto que com as tarefas de extensão se alcança a segunda (MESQUITA, 2009).

Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo

O Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo (MAPJ) desenvolvido por Mesquita (2006) possui a propriedade de fundir num só modelo as concepções imanentes do MEJC (BUNKER; THORPE, 1982) sobre o ensino do jogo, consubstanciando a sua operacionalização numa modalidade desportiva concreta, o Voleibol, através do desenvolvimento didáctico conferido ao conteúdo, a partir do MD desenvolvido por Rink (1993). O enfoque do modelo reside no desenvolvimento de competências para jogar Voleibol, sendo o ensino da técnica subordinado ao ensino da tática; os praticantes são colocados perante problemas que desafiam a capacidade de compreender e actuar no jogo, sendo as habilidades técnicas integradas de acordo com as prerrogativas impostas pelo jogo (MESQUITA et al., 2005; MESQUITA, 2006).

Os vectores estruturantes do Modelo de Abordagem Progressiva ao Jogo sintetizam-se em 5 pontos (MESQUITA, 2006): (1) A lógica didáctica replica a lógica do jogo; (2) a aquisição de competências para jogar é progressiva e considera o ritmo individual de aprendizagem; (3) a apreciação e compreensão do jogo são basilares para a aquisição de competências na capacidade de jogo; (4) a aprendizagem das habilidades técnicas está subordinada à compreensão tática; (5) a avaliação é contextualizada em cenários concretos do jogo,

⁴ Informação – introdução de uma nova habilidade ou tarefa inicial dentro de uma possível sequência de tarefas da aula/treino (Rink, 1993).

⁵ Refinamento – tarefa que pretende a melhoria da qualidade da performance, centrando-se na definição dos elementos da execução motora e do seu uso estratégico (Rink, 1993).

⁶ Extensão – treino do mesmo conteúdo em tarefas sujeitas a condições variadas de realização, com aumento gradual da dificuldade ou complexidade (Rink, 1993).

⁷ Aplicação – tarefas que promovem a oportunidade de aplicação das habilidades com enfoque no objectivo externo (resultado) e que têm por base a competição (Rink, 1993).

⁸ Interferência contextual moderada – variabilidade das condições de prática incluindo de forma gradativa e dinâmica as exigências proclamadas pelo jogo (Rink, 1993).

procurando-se coerência e compromisso entre o processo de instrução e a avaliação.

O modelo coloca o jogo como o fulcro principal das actividades, da versão mais simples (1x1) até à versão mais complexa (6x6), sendo o tratamento didáctico conferido ao conteúdo, o motor qualificador da prática (MESQUITA, 2006). O recurso ao jogo modificado serve o propósito de o tornar adequado ao repertório motor dos praticantes (KIRK; MACPHAIL, 2002; MAXWELL, 2003), sendo que, em cada nível de prática, as exigências do jogo praticado reclamam os conteúdos a serem aprendidos (MESQUITA et al., 2005; MESQUITA, 2006).

O modelo integra quatro etapas de aprendizagem do Voleibol, onde o objectivo principal é a manipulação do grau de complexidade do jogo na versão formal; logo, a passagem para um nível superior de prática implica o domínio dos conteúdos da etapa em questão, sendo ao longo das etapas aplicada uma tipologia de prática que integra tarefas adequadas às exigências do próprio jogo. Mesquita (2006) considera uma tipologia de prática, a qual assenta no recurso a tarefas de dificuldade crescente em referências às exigências reclamadas pelo jogo: (1) *tarefas de aquisição*, (2) *tarefas de estruturação* e (3) *tarefas de adaptação*. Salienta-se que das primeiras para as últimas a interferência contextual é incrementada, no sentido das condições de prática incluírem de forma gradativa e dinâmica as exigências proclamadas pelo jogo (RINK, 1993; LANDIN; HEBERT, 1997). As tarefas de *aquisição* respondem às necessidades de aperfeiçoamento das habilidades técnicas, visando prioritariamente a *eficiência*⁹, requisito para um domínio sólido da técnica, sendo que o tempo passado neste tipo de tarefas deve ser reduzido ao indispensável (MESQUITA, 2006). As tarefas de estruturação promovem o comportamento táctico e o uso das habilidades técnicas em situações que preservam o encadeamento e a lógica do jogo, em condições de interferência contextual moderada, focalizando a atenção dos praticantes na eficiência técnica, ao mesmo tempo que são incluídos critérios de êxito baseados na *eficácia*¹⁰ (MESQUITA, 2006).

⁹ *Eficiência* – qualidade de realização da habilidade técnica de acordo com os padrões mecânicos pré estabelecidos (Rink, 1993).

¹⁰ *Eficácia* – resultado obtido pela realização da habilidade técnica (Rink, 1993).

Dentro destas tarefas, surgem as tarefas de *encadeamento de acção*, que atendem à realização de duas ou mais acções consecutivas de acordo com a lógica do jogo e o *jogo cooperativo*, que favorece a cooperação em detrimento da oposição, possibilitando a estruturação dos comportamentos táctico-técnicos basilares em situação de jogo (ROVEGNO, 1995). As tarefas de *adaptação* proporcionam aos praticantes a vivência do jogo de oposição, condicionado por representação ou por exagero, ajustado ao nível dos praticantes; potenciam, não só, a apreciação e a compreensão dos problemas tácticos, mas também a aplicação oportuna e eficaz das habilidades técnicas (GRAÇA; MESQUITA, 2009). A técnica situacional é particularmente desenvolvida neste tipo de tarefas, por exigirem a adaptação¹¹ comportamental aos constrangimentos situacionais impostos pelo adversário.

A investigação, no que diz respeito a este modelo é ainda escassa dada a precocidade do mesmo; contudo, parece ser evidente a vantagem da sua utilização no ensino do Voleibol, modalidade de difícil aprendizagem resultante, nomeadamente da obrigatoriedade de sustentação da bola no espaço aéreo e da impossibilidade da sua apreensão (MESQUITA, 2006). Num estudo de cariz quasi-experimental aplicado no contexto escolar, Mesquita e colaboradores (2005) avaliaram os ganhos da aprendizagem dos alunos a partir da aplicação do MAPJ, num período instrucional de 12 aulas de Educação Física. Os autores verificaram que o programa surtiu efeitos significativos nos alunos, em geral, ao nível da tomada de decisão, nas acções sem bola e ainda ao nível técnico. Todavia foram os alunos de nível de desempenho mais baixo e as raparigas que mostraram beneficiar mais dos programas instrucional; o que denota que a transição para formas de jogo mais exigentes, como seja o 3x3 e o 4x4, numa perspectiva de jogo de oposição necessita de mais tempo de prática para se verificarem, presumivelmente, maiores ganhos na aprendizagem.

Conclusões

O ponto de viragem no ensino dos JD surge da influência das perspectivas cognitivistas que

¹¹ *Adaptação* – Uso oportuno e ajustado da habilidade técnica em situação de jogo (Rink, 1993).

colocam o praticante como elemento central do processo de ensino-aprendizagem e das perspectivas desenvolvimentistas que marcam a instrução pela redefinição dos objectivos, dos conteúdos e da contextualização das tarefas de aprendizagem nos ambientes particulares afectos ao processo de ensino-aprendizagem. Os três modelos apresentados tocam-se no desiderato de propiciar o desenvolvimento de competências na prática do jogo, de fomentarem a autonomia decisional e de propiciarem experiências gratificantes na prática dos JD, requisito indispensável da filiação à prática desportiva para a vida. O MEJC e o MD evidenciam elevada complementaridade, porquanto da sua conjugação emergem propostas consistentes e cientificamente fundadas para o ensino do jogo no âmbito da especificidade da matéria de ensino. O MAPJ dá corpo e substância a esta assunção, denunciando a necessidade de conferir validade ecológica aos pressupostos conceptuais e metodológicos veiculados pelos modelos de referência teórica que marcaram a viragem de paradigma no ensino do jogo.

Pese embora a relevância conceptual e didáctica destes modelos de ensino do jogo, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem não se compadece de soluções universais e transversais a todos os contextos e níveis de prática. Não faz mais sentido comparar modelos que à partida se distinguem pelo tipo de resultados de aprendizagem que perseguem, de processos que promovem e de domínios que enfatizam. Do ponto de vista da investigação começa a emergir com consistência, a relevância de examinar com detalhe o funcionamento dos modelos, ecologicamente situados, no que se referencia aos seus efeitos e aos possíveis obstáculos que se levantam à aprendizagem, em detrimento da comparação da superioridade de uns sobre os outros. Compreender as fragilidades e a operância dos modelos de ensino do jogo, face às particularidades ditadas pelos constrangimentos situacionais, mostra ser, indubitavelmente, um dos rumos da investigação na actualidade.

Referências

- [BROOKER](#), R.; [KIRK](#), D.; [BRAIUKA](#), S.; [BRANSNGROVE](#), A. Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalist setting. **European Physical Education Review**, v. 6, p. 7-25, 2000.
- [BUCK](#), M.; [HARRISON](#), J.M. An analysis of game play in volleyball. **Journal of Teaching in Physical Education-** (Champaign, Ill), v. 10, n. 1, p. 38-48, Oct, 1990.
- [BUCK](#), M.; [HARRISON](#), J.M.; [BRYCE](#), G.R. An analysis of learning trials and their relationship to achievement in volleyball. **Journal of Teaching in Physical Education-Champaign, Ill.**, v. 10, n. 2, p. 134-152, Jan 1991.
- [BUNKER](#), D. ; [THORPE](#), R. A Model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, p. 5-8, 1982.
- [DOYLE](#), W. Curriculum and pedagogy. In P. JACKSON (Ed.). **Handbook of research on curriculum: A project of the American Educational Research Association**. New York: Macmillan Publishing Company. 1992.
- [DOYLE](#), W.,; [CARTER](#), K. Academic tasks in classrooms. **Curriculum Inquiry**, v. 14, p. 129-149, 1984.
- [FRENCH](#), K.; [RINK](#), J.; [RIKARD](#), L.; [Mays](#), A.; [Lynn](#), S.; [Werner](#), P. The Effects of Practice Progressions on Learning Two Volleyball Skills. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, p. 261-274, 1991.
- [FRENCH](#), K.; [WERNER](#), P.; [RINK](#), J.; [TAYLOR](#), K.; [HUSSEY](#), K. The effects of a 3-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, n. 4, p. 418-438, 1996a.
- [FRENCH](#), K.; [WERNER](#), P.; [RINK](#), J.; [TAYLOR](#), K.; [HUSSEY](#), K.; [JONES](#), J. The effects of a 6-week unit of tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. **Journal of Teaching in Physical Education.**, v. 15, n.4, p. 439-463, 1996b.
- [GABRIELE](#), T.; [MAXWELL](#), T. Direct versus indirect methods of squash instruction. **Abstract. Research quarterly for exercise and sport**, v. 66 (supl.), p. A-63, 1995.
- [GRAÇA](#), A.; [MESQUITA](#), I. A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 2, nº 5, p. 67-79, 2002.
- [GRAÇA](#), A.; [MESQUITA](#), I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 7, n. 3, p. 401-421, 2007.

[GRAÇA](#), A.; MESQUITA, I. Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. ROSADO; I. MESQUITA (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa, Cruz Quebrada, 2009. p. 131-163. Edições FMH.

[GRAHAM](#), K. A description of academic work and student performance during a middle school volleyball unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 7, p. 22-37, 1987.

[GRÉHAIGNE](#), J-F. ; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, v. 47, p. 490-505, 1995.

[GRIFFIN](#), L.; BUTLER, J.; LOMBARDO, B.; NASTASI, R. An introduction to teaching games for understanding. In BUTLER, J., GRIFFIN, L., LOMBARDO, B. ; NASTASI, R. (Eds.). **Teaching games for understanding in physical education and sport**, 2003. p. 1-9. National Association for Sport and Physical Education Publications: Reston, VA.

[GRIFFIN](#), L.; OSLIN, J.; MITCHELL, S. An analysis of two instructional approaches to teaching games (abstract). **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 66, p. A-64, 1995.

[GRIFFIN](#), L.; PATTON, K. Two decades of Teaching Games for Understanding: looking at the past, present, and future. In GRIFFIN, L.; BUTLER, J., (Eds.). **Teaching games for understanding: theory, research, and practice**, 2005. p. 1-17. National Association for Sport and Physical Education Publications: Reston, VA.

[HASTIE](#), P.; VLAISAVLJEVIC, N. The relationship between subject-matter expertise and accountability in instructional tasks. **Journal of Teaching Physical Education**, v. 19, p. 22-33, 1999.

[HOLT](#), N.; STREAN, W.; BENGOCHEA, E. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 162-176, 2002.

[HOPPER](#), T. Teaching Games for Understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 2002.

[KIRK](#), D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorp model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, n. 2, p. 177-192, 2002.

[LANDIN](#), D.; HEBERT, E. A comparison of three practice schedules along the contextual

interference continuum. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 68, p. 357-361, 1997.

[LAUNDER](#), A.G. *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Human Kinetics, Champaign, IL: Leeds. 2001.

[LAWTON](#), J. Comparison of two teaching methods in games. **Bulletin of Physical Education**, v. 25, p. 35-38, 1989.

[LIGHT](#), R. Teaching Games for Understanding: An international perspective (Monograph). **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, p. 211-212, 2005.

[LIGHT](#), R. The complex Learning Theory – Its Epistemology and Its Assumptions about Learning: Implications for Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 21-37, 2008.

[LIGHT](#), R.; BUTLER, J. A personal journey: TGfU teacher development in Australia and the USA. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 10, n. 3, p. 241-254, 2005.

[MACEDO](#), J.; GRAÇA, A.; MESQUITA, I. Concepções e metodologias do ensino do Voleibol. In I. MESQUITA; C. MOUTINHO; R. FARIA (Eds.). **Investigação em Voleibol-Estudos Ibéricos**. 2003. p. 32-40. FCDEF: Porto.

[MASSER](#), L. The effect reining and applying instructional tasks have on student achievement in a open motor skill. In T. WILLIAMS; L. ALMOND; A. SPARKES (Eds.). **Sport and Physical Activity**. Jyväskylä, Finland ,1990. p.177-186.

[MAXWELL](#), T. The progressive games approach to teaching expertise in volleyball. In L. GRIFFIN, B. LOMBARDO; R. NATASI (eds.), **Teaching games for Understanding in Physical Education and Sport**, 2003. p. 41-52. Reston, VA: NASPE.

[MCGROWN](#), C. Motor learning: how to teach skills. In C. MCGOWN (Ed.). **Science of coaching Volleyball**. Champaign, Illinois, 1994. p. 1-22. Human Kinetics.

[MESQUITA](#), I. **A instrução e a estruturação das tarefas no treino de Voleibol**: estudo experimental no escalão de iniciados feminino. 1998. Dissertação (Doutoramento). Faculdade de Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

[MESQUITA](#), I. Ensinar Bem para Aprender Melhor o Jogo de Voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J.O.; PETERSON, R. **Pedagogia do Desporto**.

Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 327-344.

[MESQUITA](#), I. O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In A. Rosado ; I. Mesquita (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Cruz Quebrada, 2009. (pp. 165-184). Edições FMH.

[MESQUITA](#), I.; FARIAS, C.; OLIVEIRA, G. ; PEREIRA, F. A intervenção pedagógica, sobre o conteúdo, do treinador de Futebol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** (in press).

[MESQUITA](#), I.; GRAÇA, A.; GOMES, A.R.; CRUZ, C. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, v. 48, p. 469-492, 2005.

[MESQUITA](#), I. ; GRAÇA, A. Modelos instrucionais no ensino do desporto. In A. Rosado ; I. Mesquita (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa: Cruz Quebrada, 2009. (pp. 39-68). Edições FMH.

[METZLER](#), M. **Instructional models for physical education**, 2000. Boston: Allyn and Bacon.

[MITCHELL](#), S.; GRIFFIN, L.; OSLIN, J. The effects of two instructional approaches on game performance. **Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical education and Sports**, v. 1, p. 36-48, 1995.

[MITCHELL](#), S.; OSLIN, J. An investigation of tactical transfer in net games. **Physical Education ; Sport Pedagogy**, v. 4, p. 162-172, 1998.

[MITCHELL](#), S.A., OSLIN, J.L. ; GRIFFIN, L.L. **Teaching sports concepts and skills: a tactical games approach**. 2nd edition. Human Kinetics, Champaign, Ill: Leeds, 2006.

[NEVETT](#), M., ROVEGNO, I. ; BABIARZ, M. Fourth-grade children's knowledge of cutting; passing and tactics in invasion games after a 12-lesson unit of instruction. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, p. 389-401, 2001.

[PELLET](#), T.L.; HARRISON, J.M. The influence of refinement on female junior high school students' volleyball practice success and achievement. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 41-52, 1995a.

[PELLET](#), T. L. ; HARRISON, J.M. The influence of a teacher's Specific, congruent, and Corrective Feedback on Female Junior High School Students' Immediate Volleyball Practice Success. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 53-63, 1995b.

[RICHARD](#), J.; WALLIAN, N. Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In: L. GRIFFIN ; J. BUTLER. **Teaching games for understanding: theory, research, and practice**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005. p. 19-32.

[RINK](#), J. **Teaching physical education for learning**. 2nd edition. St. Louis: Mosby, 1993.

[RINK](#), J. Effective Instruction in Physical Education. In. S. Silverman; C. Ennis (Ed.). **Student learning in Physical Education. Applying research to enhance instruction**, 1996. pp. 171-198, Champaign, IL: Human Kinetics.

[RINK](#), J. Investigating the assumptions of pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, p. 112-128, 2001.

[RINK](#), J.; FRENCH, K.; TJEERDSMA, B. Foundations for the Learning and Instruction of Sport Games. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 399-447, 1996.

[RINK](#), J.; FRENCH, K.; WERNER, P.; LYNN, S.; MAYS, A. The influence of content development on the effectiveness of instruction. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 11, n, 2, p.139-149, 1992.

[RINK](#), J.; WERNER, P. Student responses as a measure of teacher effectiveness. In: BARRETTE GT (Ed.). **Myths, models, and methods in sport pedagogy: Proceedings of the Adelphi AIESEP '85 World Sport Conference (1985: Adelphi University)**, 1987. (pp 199-206). Human Kinetics Publishers Champaign, Ill.

[ROVEGNO](#), I. Theoretical Perspectives on Knowledge and Learning and a Student Teacher's Pedagogical Knowledge of Dividing and Sequencing Subject Matter. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 14, p. 284-304, 1995.

[SIEDENTOP](#), D. **Developing teaching skills in physical education** (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield, 1991.

[SILVERMAN](#), S. Relationship of engagement and Practice Trials to Student Achievement. **Journal of Teaching in Physical Education** v. 5, p. 13-21, 1985.

[THORPE](#), R.; BUNKER, D. A Changing focus in games teaching. In Almond, L. (Ed.). **The place of physical education in schools**. London, 1989. p. 42-71. Kogan.

[THORPE](#), R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. A Change in focus for the teaching of games. In M. PIÉRON ; G. GRAHAM (Eds.), **Sport Pedagogy:**

Olympic Scientific Congress, 1984. (v. 6, p. 163-169). Champaign; IL: Human Kinetics.

[TJEDERSMA](#), B.; RINK, J.; GRAHAM, K. Students Perceptions Values, and Beliefs to during and after badminton instruction. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 464-476, 1996.

[TURNER](#), A. Teaching for understanding: Myth or reality? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**. v. 67, n. 4, p.46-48/55, 1996.

[TURNER](#) A.; MARTINEK, T. A comparative analysis of two models for teaching games (Technique approach) and game centered approach (tactical focus). **International journal of physical education** (Schorndorf, FRG), v. 29, n. 4, p. 15-31, 4th Quarter, 1992.

[TURNER](#), A.; MARTINEK, T. Teaching for Understanding: a Model for Improving Decision Making During Game Play. **Quest**, v. 47, p. 44-63, 1995.

[TURNER](#), A.; MARTINEK, T. An investigation into teaching games for understanding: effects on skill; knowledge; and game play. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 70, p. 286-296, 1999.

[VICKERS](#), J. **Instructional Design for Teaching Physical Education**. Champaign IL: Human Kinetics, 1990.

[WALLHEAD](#), T.; DEGLAU, D. **Effect of tactical games approach on student motivation in physical education**. In 2004 AAHPERD National Convention and Exposition. New Orleans, LA, 2004.

[WARING](#), M.; ALMOND, L. Game-centred games: a revolutionary or evolutionary alternative for games teaching. **European Physical Education Review**, v. 1, p. 55-66, 1995.

[WERNER](#), P. ; RINK, J. Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 8, p. 280-297, 1987.

[WERNER](#), P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching games for understanding: Evolution of a model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, p. 28-33, 1996.

Agradecimento

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal com a referência SFRH/BD//45386/2008.

Endereço:

Isabel Mesquita
Faculdade de Deporto, Universidade do Porto
Rua Dr. Plácido Costa, nº 91.
4200-450 Porto, Portugal
Telefone: (351) 225074776
e-mail: imesquita@fade.up.pt

Recebido em: 29 de abril de 2009.

Aceito em: 30 de julho de 2009.



Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1980-6574 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)