



**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS JOGOS ESPORTIVOS  
COLETIVOS:  
O CONHECIMENTO DE GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**MEANINGFUL LEARNING FROM TEAM SPORTS GAMES:  
THE KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATES**

**APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS A PARTIR DE JUEGOS DEPORTIVOS  
COLECTIVOS:  
EL CONOCIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA**


**Leonardo Ristow**


<https://orcid.org/0000-0002-2829-7737> 

<http://lattes.cnpq.br/2647252264138220> 

Centro Universitário de Brusque (Brusque, SC – Brasil)  
leonardoristow@live.com


**Ana Flavia Backes**


<https://orcid.org/0000-0002-3949-8809> 

<http://lattes.cnpq.br/6759154852719168> 

Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
anaflbackes@hotmail.com


**Jéssica Dias Cardoso**


<https://orcid.org/0000-0002-6910-3767> 

<http://lattes.cnpq.br/2236555381829087> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
jessidiascardoso@gmail.com


**Vinicius Zeilmann Brasil**


<https://orcid.org/0000-0003-0036-494X> 

<http://lattes.cnpq.br/7488411738269363> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
vzbrasil@hotmail.com


**Rodolfo Silva da Rosa**


<https://orcid.org/0000-0002-5353-1820> 

<http://lattes.cnpq.br/6542522245463233> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
rodolfodarosa@yahoo.com.br

**Valmor Ramos**

<https://orcid.org/0000-0002-1659-5702> 

<http://lattes.cnpq.br/5224924080488783> 

Universidade do Estado de Santa Catarina (Florianópolis, SC – Brasil)  
valmor.ramos@udesc.br



### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar o conhecimento dos graduandos sobre promover a aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos. Metodologicamente, se insere no paradigma investigativo construtivista e assume a abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo. Foi utilizado como instrumento de pesquisa a entrevista aberta norteada por uma matriz analítica e para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Participaram deste estudo, cinco graduandos regularmente matriculados no último ano do curso de graduação de bacharelado em Educação Física. Os resultados evidenciam que os graduandos descrevem conhecimentos coerentes com a base teórica da aprendizagem significativa e evidências empíricas recentes a respeito da aprendizagem de conceitos dos jogos esportivos coletivos. Concluiu-se que os cinco graduandos apresentam conceitos coerentes com o conhecimento científico da aprendizagem significativa e da Pedagogia do Esporte, em especial abordagens ou modelos de ensino que priorizam a compreensão tática.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Significativa; Educação Física; Conhecimento.

### Abstract

The objective of this study is to analyze undergraduate students' knowledge about promote meaningful learning of team sports games. Methodologically, it is part of the constructivist investigative paradigm and takes a qualitative approach of a descriptive and interpretative nature. An open interview guided by an analytical matrix was used as a research instrument and the content analysis technique was used to analyze the data. Five undergraduate students regularly enrolled in the final year of the Bachelor's degree in Physical Education participated in this study. The results show that undergraduates describe knowledge consistent with the theoretical basis of meaningful learning and recent empirical evidence regarding learning concepts of collective sports games. It was concluded that the five undergraduates present concepts coherent with the scientific knowledge of meaningful learning and Sports Pedagogy, especially teaching approaches or models that prioritize tactical understanding.

**Keywords:** Meaningful Learning; Physical Education; Knowledge.

### Resumen

El objetivo de este estudio es analizar los conocimientos de estudiantes de pregrado acerca de promover el aprendizaje significativo de los juegos deportivos de equipo. Metodológicamente, se inscribe en el paradigma investigativo constructivista y adopta un enfoque cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo. Se utilizó como instrumento de investigación una entrevista abierta guiada por una matriz analítica y para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido. Participaron de este estudio cinco estudiantes de pregrado matriculados regularmente en el último año de la Licenciatura en Educación Física. Los resultados muestran que los estudiantes describen conocimientos consistentes con las bases teóricas del aprendizaje significativo y la evidencia empírica reciente respecto del aprendizaje de conceptos de juegos deportivos colectivos. Se concluyó que los cinco estudiantes presentan conceptos coherentes con el conocimiento científico del aprendizaje significativo y de la Pedagogía Deportiva, especialmente enfoques o modelos de enseñanza que priorizan la comprensión tática.

**Palabras clave:** Aprendizaje Significativo; Educación Física; Conocimiento.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, o cognitivismo tem contribuído consideravelmente na interpretação do processo de ensino-aprendizagem no ensino dos esportes, com explicações sobre como ocorre a aquisição de conceitos na mente dos aprendizes (Mesquita; Pereira; Graça, 2009). Ao longo dos anos, se observa uma mudança no paradigma do ensino dos esportes, com o uso de abordagens ou modelos que consideram a compreensão de conceitos táticos o objetivo principal de ensino (Butler, 2016).

Com a publicação, a divulgação e a investigação do modelo denominado de *Teaching Games for Understanding* (Bunker; Thorpe, 1982), novas abordagens/modelos de ensino para a compreensão centradas no jogo/esporte se desenvolveram, como: *Game Sense*





(Light, 2004), *Play Practice* (Lauder, 2001), *Tactical Games Approach* (Mitchell; Oslin; Griffin, 2020) entre outros. Embora cada proposta possua a sua especificidade, todas têm como foco a compreensão tática ou a assimilação de conceitos táticos (Butler, 2016).

Com base na aprendizagem significativa (Ausubel, 2003), a assimilação de conceitos ocorre a partir da relação não-arbitrária e substantiva do novo conteúdo com a estrutura cognitiva do aprendiz. Entende-se por não-arbitrária, a relação lógica entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio do aprendiz. Além disso, o aprendiz deve ter intenção e motivação em aprender o novo conhecimento. Por substantiva, entende-se que o aprendiz não deve construir o conhecimento de forma literal (ou memorizada), ou seja, deve aprender o significado daquilo que foi ensinado, permitindo-o que explique o conceito assimilado da sua maneira ou transferindo-o para outros contextos e situações (Moreira; Masini, 2002).

No ensino dos esportes, Ristow *et al.* (2023a) sugere uma matriz hierárquica para professores/treinadores promoverem a aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos, a partir dos princípios: estabelecer relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, oportunizar atividades potencialmente significativas e auxiliar na transferência de conceitos.

Investigações recentes apontam que as experiências de prática esportiva na infância parecem ter grande contribuição na formação profissional em Educação Física, especialmente no conhecimento para o ensino dos esportes. O conhecimento prévio formado antes do curso de graduação contribui para uma predominância da utilização da abordagem tradicional do ensino dos esportes, com o foco no desenvolvimento técnico dos atletas por meio de tarefas analíticas, que se caracterizam pela repetição de movimentos isolados da estrutura do esporte (Ramos *et al.*, 2014; Souza *et al.*, 2017; Souza *et al.*, 2018; Backes *et al.*, 2021).

O conhecimento científico na área da Pedagogia do Esporte, com evidências que sugiram a necessidade de estruturar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem centrado no jogo ou nos aprendizes, parece não alcançar de forma satisfatória os professores/treinadores em formação (Backes *et al.*, 2023). Desse modo, investigar a contribuição do conhecimento científico acerca das novas perspectivas de ensino dos JECs na formação profissional e na prática pedagógica de professores e treinadores esportivos, é um dos desafios das pesquisas em Pedagogia do Esporte (Reverdito; Collet; Machado, 2022; Ristow





*et al.*, 2023b). Diante desse contexto, o objetivo deste estudo é analisar o conhecimento dos graduandos sobre promover a aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos.

## METODOLOGIA

O presente estudo se insere no paradigma investigativo construtivista e assume a abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo (Denzin; Lincoln, 2008; Creswell, 2014). A seleção dos participantes foi realizada de forma intencional não-probabilista (Yin, 2015). Como critérios de inclusão, os participantes deveriam estar regularmente matriculados no último ano do curso de graduação de bacharelado em Educação Física de um centro universitário do interior de Santa Catarina, deveriam demonstrar motivação e ter disponibilidade para participar de forma voluntária na pesquisa. De um total de oito graduandos, três foram excluídos por não demonstrarem interesse em participar do estudo, resultando em cinco participantes. Para manter o anonimato, no presente estudo os participantes são denominados de G1, G2, G3, G4 e G5.

Os dados foram coletados por meio da entrevista aberta norteada por uma matriz analítica constituída por três tópicos propostos por Ristow *et al.* (2023a): estabelecer a relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio; oportunizar atividades potencialmente significativas e; auxiliar na transferência de conceitos. Como procedimento de coleta de dados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos participantes para ser assinado.

Na sequência foi realizada a entrevista individualmente com o auxílio de um gravador de áudio. A condução da entrevista foi realizada por um pesquisador e tiveram a duração média de 37 minutos. Os dados foram armazenados em um microcomputador institucional de uso do pesquisador. A transcrição foi realizada com o auxílio dos *softwares Microsoft Word e Transcribe Express*, totalizando em média, 121 mil caracteres sem espaços por transcrição. Todo o procedimento de coleta de dados (convite e aceite por parte dos participantes, além da realização das entrevistas) ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2022.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) e as categorias foram determinadas a priori de acordo com os conceitos apresentados por Ristow *et al.* (2023a): (a) Tornar explícito o conceito a ser desenvolvido; (b) Verificar o conhecimento prévio dos alunos; (c) Realizar atividades ao nível de compreensão dos aprendizes; (d) Desenvolver atividades motivantes; (e) Realizar situações que o aprendiz





aplique o conceito e; (f) Utilizar instruções na forma de questionamentos. Para a validade descritiva e interpretativa dos dados, foram adotados procedimentos de checagem pelos participantes (Dezin; Lincoln, 2008). O estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, sob o parecer nº 4.802.198

## RESULTADOS

A apresentação dos resultados é dividida de acordo com a descrição dos conhecimentos dos graduandos referente a cada categoria proposta a priori.

### **Conceito 1** – tornar explícito o conceito a ser desenvolvido

Para tornar explícito o conceito a ser desenvolvido, os cinco graduandos apontam que é preciso realizar uma explanação verbal a respeito do conceito e na sequência utilizar exemplos. Para G1, o ensino dos esportes deve priorizar o ensino da técnica e assim, o conteúdo da sua explicação é a descrição do movimento a ser realizado pelo aprendiz, conforme trecho da entrevista: “eu tentaria explicar de forma prática, com palavras, explicando como funciona um passe. A flexão do joelho ou não, estão juntas as mãos, deixa elas mais separada, faz a extensão “[...] Assim, falando”.

Por outro lado, G4 afirma que é importante explicar aos aprendizes questões relacionadas aos conceitos táticos, como se observa no trecho de entrevista: “O porquê, o como o aluno tem que correr, como ele tem que se movimentar, como ele tem que ver o jogo...”. Para G2, o conceito a ser explícito, deve ter como foco uma situação de jogo. Para isso, o graduando realiza a explanação verbal do conceito a partir de uma determinada situação, como se observa na fala de G2:

Como exemplo o contra-ataque. Avisar as pessoas: então a gente tem que trabalhar com um contra-ataque quando a equipe adversária já está toda atrás da bola, tem um ou outro adversário na nossa frente isso seria um contra-ataque.

Para G3, os conceitos táticos a serem aprendidos devem ter relação direta com a preparação para futuros jogos. Para a graduanda, os aprendizes devem compreender o modelo de jogo dos adversários e questioná-los sobre possíveis situações-problemas, conforme trecho de entrevista: “Ah, vamos jogar contra Time A: como é que a gente vai marcar se a gente estiver ganhando?”.





De forma semelhante, G5 aponta que a explanação deve ter como foco a preparação para uma partida, isso pode ser observado em sua fala: “A gente conversa, fala dos treinos anteriores, se tem um amistoso ou campeonato um dia antes, a gente dá um feedback também do jogo ne? [...] A gente sempre no início, a gente explica bem que vai fazer, a gente dá um algo do que a gente vai fazer.”.

Após a explicação verbal, G1 e G5 declaram que o exemplo pode ser apresentado por uma demonstração com o auxílio de um aprendiz, conforme expresso por G1: “pegaria eu e outra pessoa, pediria para outra pessoa jogar a bola para mim e eu mostraria a eles a forma correta de fazer o passe”. E no trecho de entrevista de G5: “[...] um aluno que já entendeu, que entende melhor ou que já fez essa atividade, acaba fazendo para demonstrar para os colegas.”.

Para G1 e G3, os exemplos podem ser apresentados aos aprendizes na forma de vídeos de jogos oficiais. G1 deixa evidente neste relato: “acho interessante colocar um jogo. Se eu tiver um computador alguma coisa assim, um jogo de vôlei talvez da seleção brasileira e tipo mostrar algo tipo, como o passe deles é feito.”. Já para G3, devem ser utilizados vídeos do próprio time: “eu acho que seria interessante até filmar eles mesmo fazendo [...] durante o vídeo deles e explicar, “olha, esse posicionamento não, tem que fazer isso aqui. Tentar corrigir e depois passar o posicionamento correto.”.

O uso da prancheta tática foi apontado por G2, G4 e G5 como uma forma de fornecer exemplos aos aprendizes. Na visão de G4 só é possível tornar o conceito explícito, por meio do estímulo visual. Desse modo, para a graduanda se faz necessário a utilização de exemplo a partir da demonstração, deixando evidente em sua fala: “Com certeza, a parte visual da prancheta. Não tem como você aprender sem ver antes. Acho que a parte da prancheta ali, com o canetão, enfim.”.

Para G5 a demonstração pode ser realizada: “através da prancheta tática, que é a mesinha com alguns ímãs de jogadores assim, ou então desenhando.”. Da mesma forma G2 relata: “mostraria o meu jeito para eles de como facilitar o contra-ataque e puxar as pontas para abrir mais o jogo [...] no caso ter a prancheta, vamos dizer assim, com os botões eu mostraria como é que seria feito um exemplo do contra-ataque.”.



**Conceito 2** – verificar o conhecimento prévio dos aprendizes

Para G1 e G5, conhecimento prévio dos aprendizes pode ser verificado por meio de questionamentos. Para descrever o conhecimento de G1, o participante apresenta um exemplo: “Ah, primeiro questionava o que ela acha que tem que fazer no momento em que ela está para receber a bola. Aí ela explicaria o que ela saberia”. Com relação a G5, o graduando se recorda das experiências enquanto atleta para justificar a utilização dessa estratégia: “Já aconteceu também de a gente estar conversando antes do treino mesmo e perguntar: Você sabe o que é a saída em pressão? Tinha gente que sabia e esse explicava o para o resto da turma.”.

Na percepção de todos os graduandos, o conhecimento prévio deve ser verificado a partir da observação prática motora dos aprendizes. Para G1, G4 e G5 é possível observar os aprendizes durante um jogo propriamente dito. De acordo com G2, o conhecimento para praticar um jogo só possível demonstrar de forma processual: “eu começaria um jogo livre, como se fosse um futsal. E aí eu já começaria com o olhar em relação aos alunos, para ver realmente que eles sabem e o que não sabem [...] porque é praticando que a gente vê se realmente sabe ou não.”.

G4 remete a observação da prática motora tal como é realizado nos testes de clubes: “Acredito que como a gente faz nos testes por exemplo, que os clubes fazem. Quase sempre faz um coletivo, no começo do treino e deixar as crianças jogarem, né? Aí nesse momento a gente consegue identificar, quem tem dificuldade nisso ou mais facilidade naquilo.”.

A respeito da observação, G5 descreve que deve utilizar tanto o jogo livre: “a gente busca sempre deixar eles livres, para eles fazerem o que tem de características”. Quanto o jogo formal com orientações específicas: “Quando a gente pede, a gente orienta algo que a gente deseja que eles façam... uma função, que é posse de bola. E a gente observa que eles estão desenvolvendo isso no jogo, no amistoso ou no campeonato.”. Além disso, também informa o foco de sua observação: “Quando eu vejo que ele está indo atrás da bola, roubando a bola, tocando para um colega, fazendo um gol [...] observando o desenvolvimento dele, tanto nas atividades, mas principalmente no jogo.”

G1 e G4 indicam que a prática motora pode ser observada a partir de uma atividade específica. Na percepção de G4 é importante esse tipo de experimentação para verificar as fragilidades e potenciais dos aprendizes e então, adequar as atividades ao nível de





compreensão. O trecho de entrevista de G4 descreve o seu conhecimento sobre verificar o conhecimento prévio dos aprendizes:

Acho que depende muito do modelo de jogo que eu apresentaria, né? Mas acredito que eu colocaria uma atividade, um trabalho e iria observar, se ele estaria compreendendo ou não [...] geralmente é colocado e a gente vê se o aluno consegue ou não consegue fazer determinada ação.

G1 acredita ser necessário verificar o conhecimento processual, com o foco no aspecto motor e deixa evidente em sua fala: “Vejo se a forma que ela pensa está certo e colocaria ele para fazer na prática. Para ver como que está realmente a coordenação motora dele para tal movimento.”.

Para G3, o conhecimento prévio de determinado conceito tático é verificado a partir da observação da prática motora em um jogo reduzido, conforme trecho de entrevista: “Eu acho que na prática. Explicar a situação, olha: hoje vai ser quatro contra três, e eu quero uma equipe que começa atacando com quatro e outra, marcando com três. E deixar fazer o que eles sabem mesmo.”.

### **Conceito 3** – realizar atividades ao nível de compreensão dos aprendizes

G3, G4 e G5 mencionam que atividades devem ser adequadas ao nível de compreensão a partir da realização de jogos modificados. Para G3, os jogos modificados servem para que os aprendizes se familiarizem com as situações de jogo, conforme trecho de entrevista:

Olha, são situações que acontecem no jogo né? Principalmente no Futsal, acontece muito de o atleta ser expulso. Quando é expulso fica dois minutos fora e depois volta, né? Então, além de trabalhar situações de jogo, por exemplo, o time está com um a menos, como é que vai sair? Acho que dá para colocar muitos jogos, por exemplo o jogo de passe. No aquecimento já, de forma de brincadeira mesmo no jogo de passe. Depois fazer vários joguinhos, por exemplo o jogo do ABC. Que começaria aí os mini jogos, né?

Para G4, as atividades devem ter como foco os aspectos cognitivos do jogo, como a visão de jogo e a tomada de decisão. Desse modo, a graduanda acredita que os jogos modificados com alterações no número de jogadores, nos espaços e nas regras. Como se observa no trecho de entrevista de G4:

Acredito que eu iria começar da parte mais simples. Que é a parte da visão de jogo. Acho que se o atleta ou a criança não tem a visão de jogo, ele não vai jogar. Acredito que eu faria trabalhos táticos, meia quadra ou espaços reduzidos, 1x1, 2x2. Para que a criança faça com que ela pense sobre o jogo. O 4X4 é totalmente diferente de um trabalho tático com regras, por exemplo:







dois toques, toque livre, passe de primeira, 3x2 que é vantagem ou até a marcação que está em desvantagem

Com relação a visão de G5, os jogos modificados devem ajustar o número de jogadores, tamanho da meta, espaço de jogo ou ainda alterando algumas regras, como se observa no trecho de entrevista do graduando:

O jogo adaptado, que nem eu falei ali, o campo todo geralmente e adapta alguma coisa diferente: um curinga, um apoiador, um colete, um passe diferente... ou só pode fazer gol de cabeça [...] ou finalização... ou vantagem numérica... ou aí questão de drible e jogo adaptado. [...] a vantagem numérica, primeiro tu faz 1 contra 1, seria um contra o outro e depois aumentam a vantagem para 1. Por exemplo 2 contra 1, depois ele faz 4 contra 2, 3 contra 2. E às vezes fica chega 4 contra 3, mas é mais difícil. O jogo adaptado, a gente às vezes usa goleirinha, em vez do gol normal. Usa ao invés do gol, o gol seria dar 7 passes ou para roubar a bola, tu tem que estar com o colete na mão.

G1, G2 e G3, relatam que é necessário realizar atividades ao nível de compreensão dos aprendizes, além disso, deve-se criar situações que permitam a expansão do nível de compreensão. G1 acredita que as atividades devem ter desafios adequados a habilidade dos aprendizes, conforme trecho da entrevista:

A princípio traria uma atividade um pouquinho mais fácil, não tão complexa, mas também não aquele mamão com açúcar, que o pessoal fala. Buscar dar um desafio para eles, mas não é tão complexo. [...] Porque não adianta trazer algo fácil, que eles vão conseguir fazer, porque não vai ter uma evolução técnica do aluno.

G2 acredita que para realizar atividades ao nível de compreensão dos aprendizes é preciso, a partir do que eles já sabem, criar situações que permitam os aprendizes expandirem o nível de compreensão: "Eu acho que, já que a criança já tem um conhecimento, a gente buscaria aperfeiçoar e mostrar como é que seria lances do jogo."

G3 acrescenta que é preciso realizar modificações nos jogos ajustando o nível de dificuldade. Assim, as situações ficarão adequadas para que os aprendizes possam expandir o nível de compreensão: "Então eles já vão saber e você só precisa arrumar algumas posições [...] Olha, um jogo adaptado mais simples seria fazer sem gol. Fazer duas equipes. Um com colete e outro sem colete. Um jogo mais difícil seria com três equipes."

#### **Conceito 4** – desenvolver atividades motivantes

Para todos os graduandos, priorizar os jogos modificados é essencial para que a atividade se torne motivante. Neste sentido, G5 acredita que esse tipo de atividade contribui para o engajamento dos aprendizes na aprendizagem, quando comparada com uma atividade analítica. Isso pode ser observado no trecho de entrevista:





Com certeza é no jogo. Porque aquele passe um para o outro acaba sendo monótono. Um, dois minutos já cansam, já querem jogar. Que horas vai ser o jogo? Já perguntam. Claro, várias vezes é importante fazer essa atividade que a gente consegue corrigir mais é importante. Mas a gente busca fazer mais jogo adaptado, por exemplo o jogo dos sete passes, que é bem comum. Fez sete passes e marcou um ponto. E eles se divertem, comemoram, contam alto os passes, buscam dar passes. E a gente vê que eles estão bem mais focados na atividade e podem deixar, as vezes, o treino todo, que eles ficam ali nem pedem o próprio jogo.

Segundo G1, as atividades se tornam mais motivantes na medida em que os aprendizes estão se divertindo. Assim, para o graduando é preciso priorizar as tarefas abertas, como se observa no trecho de entrevista de G1:

Eu acho que seria mais divertido, prenderia mais o aluno. Acho que sim, seria mais motivante para o aluno [...] fechada é aquilo ali, o professor vai falar e ponto. Não tem o que modificar, faz aquilo [...] A aberta, porque tu envolve mais o alunos. Então não deixa o aluno só como ouvinte. Tu coloca ele como, meio que criador da aula também. Meio que tu tem um roteiro, mas o aluno fala e pode jogar totalmente para outro lugar que tu nem tinha pensado na modificação ou naquilo que ele falou. E no meu ver, ele participa mais e deixa mais divertido para ele e para os outros.

Para G2, as tarefas analíticas podem se tornar desmotivantes, uma vez que os aprendizes não se sentem motivados em realizar atividades fragmentadas, como se observa em sua fala: “Quando a gente fica só fazendo passe de lá pra cá, 40 minutos só mudando os braços ou mudando a longitude de um aluno ao outro. Para se tornar, vamos dizer assim, mais difícil para eles. Não seria tão lúdico, por causa que eles querem vivenciar no handebol.”.

G2 acredita que é preciso que sejam utilizados os minijogos como forma de motivação: “O minijogo, por causa que a gente só trabalhar o passe, não se torna Lúdico. Por causa que, no jogo, vamos dizer assim, a gente não vai ficar só passando eu e o parceiro. Então se a gente usasse o jogo seria mais lúdico e estaria vivenciando o esporte em si.”.

G3 percebe a motivação como sendo essencial para o engajamento dos aprendizes nas atividades, especialmente quando são utilizadas de formas divertidas, ficando evidente no trecho retirado de sua entrevista:

Esse negócio da motivação é extremamente importante, porque assim, um dia que você chega lá e tenta fazer tudo muito sério, elas não têm vontade de fazer nada. Mas a partir do momento que você chega e faz uma brincadeira, elas já se sentem motivadas e o treino flui.

Quando questionada sobre qual atividade ela acredita que deve ser priorizada para realizar atividades motivantes, a graduanda aponta “que o minijogo seria melhor, acho que uma coisa mais dinâmica mesmo”.



De acordo com G4, a motivação em praticar esportes deve estar relacionada com a participação em competições, nas palavras da graduanda “não adianta você ficar treinando e não competir [...] é uma coisa que precisa estar junto. Acho que, quando você treina... joga, percebe que aquilo está dando certo e está colocando em prática. Isso para mim é a maior motivação.”. Desse modo, na percepção de G4, é preciso priorizar os jogos modificados ao invés das tarefas analíticas, incluindo o aspecto motivacional da competição. Conforme trecho de sua entrevista: “Então divide em dois quartetos. O time A já sai ganhando de um a zero e o time B tem que correr atrás. Ou o time B começa com goleiro linha porque está perdendo. Enfim, situações assim eu acho que instiga bastante a questão da competição.”.

### **Conceito 5** – realizar situações que o aprendiz aplique o conceito

Na percepção de todos os entrevistados nesta pesquisa, a principal forma para auxiliar os aprendizes a aplicar o conceito que aprendeu é proporcionando situações reais, ou seja, jogo formal, amistosos, coletivos ou competições menos importantes. G1: “Não consigo ver outra forma sem ter que colocar na prática um pouco ele pra jogar, não consigo pensar nesse momento como faria isso”. G1 apresenta exemplos de situações no trecho de entrevista: “Daria para fazer uma amistoso, não vai ter tanta pressão porque é um amistoso, ganhou ou perdeu não faz diferença. Talvez uma competição um pouco menor.”.

De forma semelhante, G5 vê no jogo formal uma situação essencial para que eles apliquem o conceito, demonstrando em sua fala: “é que no jogo a gente vê que eles colocam o que eles aprendem.”. Além disso, destaca a imprevisibilidade dos jogos como um quesito importante: “Nós treinamos uma coisa e acontece outra diferente. E eles tem que fazer algo. Às vezes tem alguns que tem dificuldade, mas tem aquele que consegue sair daquela situação ali. Ele consegue resolver, e ainda mais em campeonato.”.

Para G2, G3 e G4, é possível auxiliar os aprendizes a aplicar o conceito aprendido, a partir da realização do “coletivo”. Como se observa no trecho de entrevista de G2: “Então um coletivo, um coletivo no finalzinho do treino para gente ver realmente se eles estão aptos, é que eles entenderam a forma de um contra-ataque, como seria o exemplo específico tem que ser diretamente através do jogo mesmo, do jogo real.”.

De forma semelhante, para G3: “eu acho importante ter o coletivo também no treino. Para eles sentirem essa necessidade. Porque acho que é importante que permitam a experiência que eles vão ter os jogos ter no treino também. Como se fosse um jogo.”. Para G4:





“a partir do momento que eu colocar eles no coletivo e olhar para eles e “eu quero que vocês façam a jogada curta”. Então necessariamente eles vão ficar buscando isso no coletivo.”.

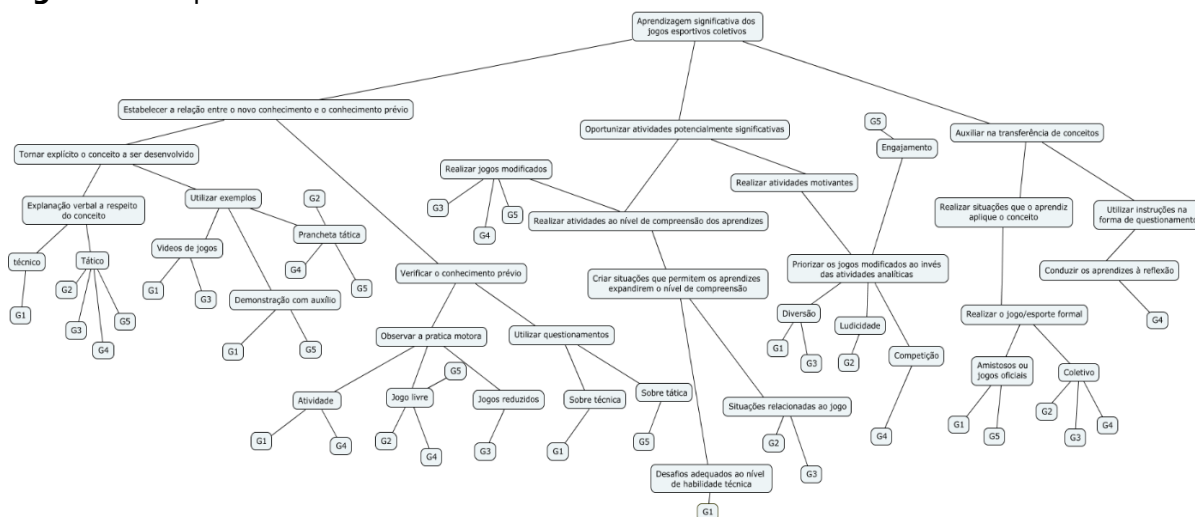
**Conceito 6** – utilizar instruções durante o jogo formal

Apenas G4 fez referência a este conceito, de acordo com a graduanda, a forma de instrução deve fazer com que o aprendiz reflita sobre a situação. Desse modo, a graduanda aponta que devam ser utilizados questionamentos para conduzir os aprendizes à reflexão, como se observa no trecho de entrevista:

Eu acho que isso instiga muito. A gente usa bastante isso no treino, faz com que a gente fica meio pensativa. As vezes ele (o treinador) pergunta: por que você está fazendo isso? Você tem que ter um por que. Ou você não acha que seria melhor você fazer assim? Enfim, acho que o questionamento instiga mais do que eu chegar realmente falar “faça isso”, “faça aquilo” ne?

Como forma de destacar pontos em comum entre os participantes, é apresentado um mapa conceitual síntese dos conhecimentos interpretados a partir da descrição dos resultados na Figura 1.

**Figura 1** – Mapa conceitual síntese dos resultados



**Fonte:** construção dos autores.

**DISCUSSÃO**

Os resultados evidenciam que os graduandos possuem conhecimentos coerentes com a base teórica da aprendizagem significativa e evidências empíricas recentes a respeito da aprendizagem de conceitos táticos dos jogos esportivos coletivos. Esses resultados divergem de estudos anteriores, nos quais os participantes apresentaram crenças sobre o





ensino dos esportes voltado para uma abordagem mais tradicional, apontando uma preferência em utilizar tarefas analíticas com o foco no desenvolvimento técnico (Ristow *et al.*, 2022).

Esta divergência nos resultados pode estar relacionada ao objeto de estudo. Existe um ponto central que diferencia as crenças e do conhecimento. Para Abelson (1979) as crenças são elementos cognitivos “quentes” na qual são registrados na memória com o envolvimento da emoção e da afetividade. Já o conhecimento são elementos cognitivos “frios” dos quais são registrados na memória sem envolver emoções ou sentimentos. Neste sentido, as crenças possuem uma característica de avaliação ou julgamento na preferência de utilizar uma ou outra abordagem.

Apesar de demonstrarem conhecimento sobre a promoção da aprendizagem significativa, de modo geral, as respostas assumem a característica de exemplo. Ou seja, os participantes do estudo não justificaram ou aprofundaram suas respostas indicando uma justificativa com base teórica/científica, apenas forneceram mera descrição de como realizariam determinado conceito. Esta forma de representar o conhecimento pode indicar que os graduandos apresentaram mera recordação de uma experiência vivenciada (Ferraz; Belhot, 2010).

Este resultado reforça a influência da prática motora na construção do conhecimento. Estudos mostram que acadêmicos ao ingressarem no curso de formação profissional, já vivenciaram milhares horas de prática esportiva em diferentes contextos: escola, clubes, projetos etc. Essas experiências constroem conhecimentos sobre o ensino dos esportes, especificamente quanto: ao conteúdo, tarefas, propósitos, tipos de instrução etc. (Souza *et al.*, 2018). De acordo com Moreira e Masini (2002) as pessoas interpretam a realidade a partir dos conceitos existentes na sua estrutura cognitiva. Na formação profissional, estes conceitos atuam como filtros que interpretam as experiências de aprendizagem, assimilando conceitos que se assemelham com a sua estrutura cognitiva e descartando informações irrelevantes (Skoot, 2015).

A respeito do conceito de tornar explícito o conceito a ser desenvolvido, os graduandos descreveram que este conceito pode ser realizado a partir da combinação entre a explanação verbal e utilização de exemplos (demonstração com auxílio, apreciação de vídeos ou uso da prancheta tática). Com relação ao conceito de verificar o conhecimento prévio, os





graduandos informam que deve ser realizada a observação da prática motora (de atividades, jogo livre ou jogo reduzidos).

Estes dois conceitos, estão relacionados ao princípio de estabelecer relação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio (Ristow *et al.*, 2023a). De acordo com Ausubel (2003) a aprendizagem significativa ocorre a partir da relação não-arbitrária do novo conteúdo com a estrutura cognitiva do aprendiz. Portanto, é imprescindível que o professor/treinador verifique o conhecimento prévio dos aprendizes.

Para isso, Pozo (2000) sugere a utilização de situações-problemas que de “ponte cognitiva” entre o conceito apresentado e os conhecimentos prévios dos aprendizes. No ensino dos esportes, são denominados problemas táticos. Aos quais, os aprendizes devem buscar soluções para determinadas situações (Butler, 2019). Recentemente, estudos empíricos apontam a contribuição do uso de jogos modificados como estímulo para reflexão de um problema tático específico (Mandigo; Tredway; Lodewyk, 2018; Gil *et al.*, 2019).

A respeito do conceito de realizar atividades ao nível de compreensão, quatro graduandos destacam que podem ser realizadas modificações nos jogos quanto as regras, espaços, número de participantes etc. a ponto que sejam realizáveis pelos aprendizes. Já o conceito de realizar atividades motivantes, os cinco graduandos apontam que deve ser priorizado os jogos modificados ao invés das atividades analíticas, pois esse tipo de tarefa é mais divertido, lúdica, promove a competição e melhora o engajamento.

Ambos os conceitos estão relacionados ao princípio de oportunizar atividades potencialmente significativas (Ristow *et al.*, 2023a). Estas atividades são situações de aprendizagem organizadas de tal forma que permite o aprendiz assimilar o conceito e que estimule a disposição em aprendê-lo. Uma forma eficaz para oportunizar as atividades potencialmente significativas é explorar situações que fazem parte ou se assemelham com problemas reais do aprendiz (Ausubel, 2003).

No ensino dos esportes, isso ocorre quando o professor/treinador modifica o jogo formal. Para isso, Bunker e Thorpe (1982) propõem duas formas de modificação por representação e por exagero. O primeiro consiste em simplificar o jogo formal mantendo a estrutura tática, por exemplo: basquete com dois times de três jogadores em uma quadra de 15 x 14 metros (Bredt *et al.*, 2018), ou utilizar bolas com menor pressão para reduzir a velocidade do jogo no tênis (Newman, 2010). O segundo consiste em destacar um problema tático do jogo, reduzindo ou eliminando os demais. Por exemplo: o jogo dos dez passes para





desenvolver o conceito de posse de bola no futebol (Marques *et al.*, 2015) ou o jogo “câmbio” para desenvolver o conceito de manter a bola no ar no vôlei (Barroso; Darido, 2010).

Quanto ao conceito de realizar situações em que o aprendiz aplique o conceito, os cinco graduandos apontam que é necessário promover o esporte propriamente dito, seja na forma de amistosos, competições inferiores ou coletivos. Já o conceito de utilizar instruções na forma de questionamento, apenas G4 apresentou conhecimento, indicando que este tipo de instrução contribui para conduzir os aprendizes a refletirem.

Estes dois conceitos estão relacionados ao princípio de auxiliar na transferência de conceitos (Ristow *et al.*, 2023a). A aprendizagem de conceitos é evidenciada quando ocorre a transferência dos conceitos aprendidos em experiências de aprendizagem para situações da vida real (Ausubel, 2003).

No ensino dos esportes, isso significa que o aprendiz aprendeu conceitos quando transfere aquilo que foi desenvolvido nas aulas/treinos para o jogo ou esporte formal (Mitchell; Oslin; Griffin, 2013). Estudos que investigaram a utilização de questionamentos, evidenciam que esta forma de instrução que têm contribuído para a melhora na tomada de decisões no voleibol (Broek *et al.*, 2011), no basquete (Gil *et al.*, 2019) e no desenvolvimento cognitivo dos aprendizes no esporte escolar (López *et al.*, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o conhecimento dos graduandos sobre promover a aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos. Os cinco graduandos apresentam conceitos coerentes com o conhecimento científico da aprendizagem significativa e da Pedagogia do Esporte, em especial abordagens ou modelos de ensino que priorizam a compreensão tática.

Os graduandos enfatizam que para a melhora do nível de compreensão é importante a realização de modificações nos jogos, bem como, para manter a motivação é indispensável o uso de atividades lúdicas e divertidas. Além disso, na percepção dos graduandos investigados, possibilitar situações reais de jogos, facilitam a aplicação da aprendizagem de conceitos.

Entretanto, apesar de demonstrarem conhecimento sobre como promover a aprendizagem significativa, o formato das respostas (exemplos) sugere que o conhecimento





dos graduandos foi construído a partir de experiências de prática motora, indicando a forte influência destas situações de aprendizagem na formação profissional em Educação Física.

Este estudo limitou-se a descrever o conhecimento de cinco graduandos em um determinado contexto. Não foi investigada fonte tampouco aprofundou-se na estrutura do conhecimento. Desse modo, sugere-se que futuros estudos busquem identificar as situações que deram origem ao conhecimento, como uma compreensão da organização da estrutura cognitiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELSON, Robert P. Differences between belief and knowledge systems. **Cognitive science**, v. 3, n. 4, p. 355-366, 1979.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Portugal: Plátano, 2003.

BACKES, Ana Flávia *et al.* Ensino dos esportes coletivos: as fontes de crenças pedagógicas de universitários em Educação Física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 42, p. 1-9, 2021.

BACKES, Ana Flávia *et al.* Princípios pedagógicos de práticas pedagógicas de orientação construtivista em esportes coletivos. **Revista de educação física**, v. 34, p. 1-14, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BARROSO, André Luís Rugiero; DARIDO, Suraya Cristina. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 24, n. 2, p. 179-194, 2010.

BREDT, Sarah *et al.* Space creation dynamics in basketball small-sided games. **Perceptual and motor skills**, v. 125, n. 1, p. 162-176, 2018.

BROEK, Gert Vande *et al.* Comparação de três abordagens instrucionais para aprimorar o conhecimento tático no voleibol entre estudantes universitários. **Revista de ensino em educação física**, v. 30, n. 4, p. 375-392, 2011.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BUTLER, Judith. We are what we teach: TGfU as a complex ecological situation. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 87, n. sup1, p. S2-S3, 2016.







CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. **Movimento**, v. 18, n. 2, p. 315-335, 2012.

CRESWELL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

POZO, Juan Ingnácio. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. In: COLL, César *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DENZIN, Norman K. **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks, USA: Sage, 2008.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & produção**, v. 17, p. 421-431, 2010.

GIL, Vicente Maria Gaspar *et al.* O questionamento como ferramenta fundamental para o desenvolvimento da tomada de decisão de estudantes em educação física. **Movimento**, v. 25, p. 1-14, 2022.

LAUNDER, Alan. **Play practice**: the games approach to teaching and coaching sports. Adelaide, Austrália: Human Kinetics, 2001.

LEMUS, Ismael López; PIZARRO, Alba Práxedes; ÁLVAREZ, Fernando Villar. Effect of an intervention teaching program, based on TGFU model, on the cognitive and execution variables, in the physical education context. **European journal of human movement**, n. 37, p. 88-108, 2016.

LIGHT, Richard. Coaches' experiences of game sense: opportunities and challenges. **Physical education & sport pedagogy**, v. 9, n. 2, p. 115-131, 2004.

MANDIGO, James; LODEWYK, Ken; TREDWAY, Jay. Examining the impact of a teaching games for understanding approach on the development of physical literacy using the passport for life assessment tool. **Journal of teaching in physical education**, v. 38, n. 2, p. 136-145, 2019.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues *et al.* Proposta de sistematização de ensino do futebol baseada em jogos: desenvolvimento do conhecimento tático em jogadores com 10 e 11 anos de idade. **Motricidade**, v. 11, n. 2, p. 115-128, 2015.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro; PEREIRA, Felismina Rosa Marques; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, v. 15, n. 4, p. 944-954, 2009.





MITCHELL, Stephen; OSLIN, Judith; GRIFFIN, Linda. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Adelaide, Austrália: Human Kinetics, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2009.

NEWMAN, James. Why slower balls and smaller courts for 10 and under players? **Coaching & sport science review**, v. 18, n. 51, p. 5-6, 2010.

RAMOS, Valmor *et al.* As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista da educação física**, v. 25, p. 231-244, 2014.

REVERDITO, Riller Silva; COLLET, Carine; MACHADO, João. Pedagogia do esporte: desafios e temas emergentes. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 2, p. 82-98, 2022.

RISTOW, Leonardo *et al.* Princípios pedagógicos para a aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos. **Educación física y ciencia**, v. 25, n. 3, p. 1-14, 2023a.

RISTOW, Leonardo *et al.* A produção científica a respeito da aprendizagem significativa da educação física e dos esportes: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, v. 27, p. 1-14, 2023b.

SOUZA, Jeferson Rodrigues *et al.* As referências de graduandos em Educação Física sobre o ensino dos esportes. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 133-146, 2017.

SOUZA, Jeferson Rodrigues de *et al.* Initial physical education students' beliefs about sport teaching. **Educación física y ciencia**, v. 20, n. 3, p. 1-2, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

#### **Dados do primeiro autor:**

Email: leonardoristow@live.com

Endereço: Rua Alvin Batistoti, 158, Bairro 1º de maio, Brusque, SC, CEP 88353-330, Brasil.

Recebido em: 12/04/2024

Aprovado em: 04/06/2024

#### **Como citar este artigo:**

RISTOW, Leonardo *et al.* Aprendizagem significativa dos jogos esportivos coletivos: o conhecimento de graduandos em educação física. **Corpoconsciência**, v. 28, e.17447, p. 1-18, 2023.

