

# UMA VISÃO INTEGRADA DO MODELO TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING: ADEQUANDO OS ESTILOS DE ENSINO E QUESTIONAMENTO À REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

MS. FILIPE MANUEL CLEMENTE

Departamento de Educação, Escola Superior de  
Educação de Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra  
(Coimbra – Coimbra – Portugal)  
E-mail: filipe.clemente5@gmail.com

## RESUMO

*O modelo Teaching Games for Understanding (TGfU) reveste-se de importância na atualidade, afigurando-se como um modelo de ensino com potencialidades evidentes para o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, o investimento recente da investigação tem se centrado no desenvolvimento das formas de jogo e na teorização da sua aplicação sendo que fatores complementares do modelo, tais como, os estilos de ensino adotados e o tipo de questionamento apresentam menor desenvolvimento teórico. Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a analisar a relevância dos estilos de ensino e do questionamento como ferramentas pedagógicas que conferem real valor pedagógico ao modelo de ensino.*

*PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Teaching Games for Understanding; estilos de ensino; questionamento pedagógico.*

## INTRODUÇÃO

O modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU) é originário dos autores Bunker e Thorpe que, em 1982, publicaram o artigo *A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools*. De fato, tal abordagem é originada no sentido de contrapor algumas tendências possivelmente nocivas à aprendizagem através de abordagens tradicionais de ensino, destacando: i) uma grande porcentagem de jovens obtinha escasso sucesso como consequência da ênfase técnica; ii) os alunos ensinados através de modelos analíticos conheciam superficialmente o jogo e, por conseguinte, demonstravam fragilidade na forma de como abordar o mesmo; iii) os alunos com elevadas qualidades técnicas possuíam escassa capacidade de decisão em jogo; e iv) escassez de criatividade e reflexão sobre o desporto por parte dos agentes do mesmo (e.g., HOPPER, 2002; ARAÚJO, 2006).

Contrastante com as conclusões dos autores sobre o modelo tradicional de ensino, o objetivo do modelo TGfU é permitir que os alunos aprendam os aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo (e.g., jogos condicionados, simplificados) adequados às necessidades de proficiência dos alunos (ARAÚJO, 2006). No fundo, os autores defendem que o modelo não aceita que a tática deva aguardar pelo desenvolvimento e refinamento da técnica, enfatizando que os jogos para a compreensão centram-se na tática, regras e equipamentos modificados que promovem interesse dos alunos pela prática (BUNKER; THORPE, 1986). A justificação básica do modelo centra-se no fato de que qualquer indivíduo pode participar no jogo com limitações técnicas e, mesmo com essas limitações, poderá ser bastante competitivo (THORPE, 1990). Ao invés, o fato de dominar a técnica não significa que, em situação de jogo formal, com constrangimentos de diversa ordem, a técnica, *per se*, conduza ao sucesso. Efetivamente, atendendo a Tani (2005), importa realçar que embora usualmente o nível de habilidade seja inferido do desempenho na ausência de perturbação, não há dúvida de que a capacidade de adaptar-se às perturbações constitui-se um elemento decisivo na sua avaliação.

No modelo TGfU, a apreciação do jogo refere-se à compreensão das regras e da natureza do jogo por parte dos alunos (CLEMENTE, 2012). Por sua vez, a consciência tática procura desafiar os alunos a solucionar problemas colocados pelo jogo e, consequentemente, aumentar o conhecimento declarativo para compreender o jogo, que seja para o poder jogar, como para o permitir observar. Seguidamente ao processo de consciência tática, apresenta-se o processo de tomada de decisão, conduzindo o aluno a conhecer as formas de abordar o problema (*i.e.*, conhecimento declarativo) e as formas de o solucionar (*i.e.*, conhecimento processual). Consequentemente a execução da habilidade técnica e o desempenho são avaliados através da observação dos resultados das decisões tomadas pelos alunos durante

o jogo (e.g., TURNER; MARTINEK, 1999; WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; ARAÚJO, 2006; CHOW et al., 2007).

Face ao exposto, neste modelo de ensino (*i.e.*, TGfU), o jogo, objetivado numa forma modificada concreta, é a referência central para o processo de aprendizagem, sendo ele que confere coerência a tudo quanto se faz de produtivo na aula (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Assim, todos os momentos de aprendizagem centralizam-se no jogo e nos seus aspectos constituintes, como a tomada de consciência tática, tomada de decisão, a exercitação necessária, entre outros (CLEMENTE; MENDES, 2011). O modelo do TGfU não nega a necessidade do ensino da técnica, apenas sustenta que o trabalho específico da técnica surja após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (GRAÇA; MESQUITA, 2007). O papel do professor na aplicação deste modelo (TURNER; MARTINEK, 1999) reside fundamentalmente em: a) o professor estabelecer a forma de jogo; b) o professor observar o jogo ou a exercitação; c) o professor e os alunos investigarem o problema tático e as potenciais soluções; d) o professor observar o jogo e intervir para ensinar; e e) o professor intervir para melhorar as habilidades. Sumariamente, adicionalmente ao estabelecimento da tarefa em relação aos conteúdos a explorar, poder-se-á referir que o professor atua como um facilitador que recorre ao questionamento como um dos principais processos de instrução para o desenvolvimento da capacidade tática dos seus alunos (e.g., GRIFFIN et al., 2003; ARAÚJO, 2006).

No estabelecimento da forma de jogo, o professor poderá recorrer a três abordagens (WEBB; PEARSON; FORREST, 2006): a) jogo formal (*i.e.*, formas de jogo formais); b) jogos reduzidos (*i.e.*, simplificação das formas de jogo); e c) jogos para resultados (*i.e.*, resultados de ajuste para o jogo). Nesta perspectiva, é importante que o professor, na seleção da forma de jogo apropriada, se preocupe em apresentar formas que tenham em conta as concepções que os alunos trazem para a situação de aprendizagem e que possam ser vistas por parte dos alunos como formas de jogo críveis e autênticas (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Ainda, segundo os mesmos autores, a compreensão emerge como uma interface entre a forma de jogo adotada e o conceito de jogo, cuja função é focar a atenção do professor sobre como ajudar os alunos a estabelecer a ligação entre os propósitos do jogo e a forma modificada de jogo proposta (CLEMENTE, 2012). No entanto, não apenas a seleção do jogo é um elemento indispensável, mas também o estilo de ensino e o questionamento facultado pelo professor. Considerando a literatura, são reduzidos os trabalhos que se centraram na importância do questionamento e dos estilos de ensino como elementos de suporte para o modelo TGfU, pelo que, o presente trabalho procurará investir nos referidos fatores.

## ADEQUAÇÃO DOS ESTILOS DE ENSINO AO MODELO TGfU

O modelo TGfU aproxima-se de abordagens construtivistas sobre a centralização do ensino no aluno, concedendo-lhe oportunidades e parte ativa no seu processo de aprendizagem, valorizando os processos perceptivos, cognitivos e respectiva tomada de decisão (BROOKER et al., 2000). Nesse sentido, os estilos de ensino adotados pelo professor são fatores incontornáveis na aplicação do modelo TGfU, sendo esperado que estilos de ensino centralizados no aluno se adequem de forma profícua ao modelo (DOOLITTLE, 1995), onde o aluno é instigado a refletir sobre os problemas, procurando soluções adequadas para o mesmo, através da condução do processo por parte do professor (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Os estilos de ensino têm sido analisados e atualizados ao longo do tempo primordialmente pelos autores Mosston e Ashworth (2008). Através do espectro dos estilos de ensino (MOSSTON; ASHWORTH, 2008), fornecem elementos fundamentais para a adequabilidade da atuação do professor em função do contexto em que se situa. Mediante a denominada "anatomia dos estilos de ensino", Mosston e Ashworth (2008) advogam a existência de três conjuntos de decisões que devem ser efetuados em todos os episódios de ensino: a) planejamento ou decisão pré-impacto; b) implementação ou decisão de impacto; e c) avaliação ou decisão pós-impacto. Os estilos de ensino emergem baseados na tomada de decisões enunciadas anteriormente, no sentido de adequá-los às necessidades contextuais, atualizando a ação em função das necessidades variantes.

O espectro dos estilos de ensino sugere que existem dois estilos "puros" de ensino, sendo que num deles são os alunos que tomam as decisões e noutra é o professor que as toma (CURTNER-SMITH et al., 2001). No fundo, este tipo de centralização da tomada de decisão relaciona-se com o nível de liberdade e centralização do ensino no aluno, convergindo em dois grupos diferenciados de estilos de ensino (MORGAN; SPROULE; KINGSTON, 2005): a) estilos de ensino de reprodução, onde o professor toma as decisões e os alunos executam o solicitado pelo professor, com reduzido nível de autonomia por parte dos alunos; e b) estilos de ensino de produção, onde os alunos gradativamente se tornam responsáveis pela sua própria aprendizagem e onde o professor se afigura como um guia ou orientador. No interior dos grupos existem 11 estilos de ensino que divergem na sua forma e potencialidades para os alunos.

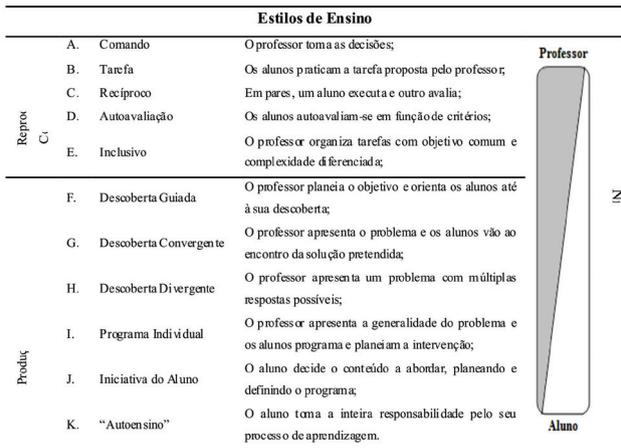


Figura 1. Espectro dos Estilos de Ensino (adaptado de MOSSTON; ASHWORTH, 2008)

O desenvolvimento por parte dos professores do espectro dos estilos de ensino poderá desenvolver comportamentos promotores do clima motivacional na aula (MORGAN; SPROULE; KINGSTON, 2005), beneficiando as aprendizagens decorrentes da mesma. Efetivamente, importa enfatizar que os diferentes estilos de ensino devem ser selecionados em função dos diferentes objetivos definidos (MOSSTON; ASHWORTH, 2002), bem como, contemplando o contexto em que o professor se encontra (e.g., características dos alunos, características do professor, cultura escolar, período do ano letivo, domínio da turma).

Apesar do exposto, Morgan, Sproule e Kingston (2005), no seu estudo comparativo sobre os efeitos dos diferentes estilos de ensino na motivação dos alunos, revelam que o comportamento do professor influencia o clima motivacional sendo que, ao comparar os estilos de ensino comando e prática com o recíproco e descoberta guiada, denotou-se um acréscimo motivacional dos alunos quando sujeitos aos estilos de ensino recíproco e descoberta guiada. Adicionalmente é possível verificar que uma reduzida percentagem dos alunos sujeitos ao estilo de ensino de descoberta sentiram aborrecimento na sessão, comparativamente aos alunos sujeitos ao estilo de ensino de comando (MORGAN; SPROULE; KINGSTON, 2005). Efetivamente, alguns resultados revelam que os níveis de percepção dos alunos face à capacidade de o professor facultar criatividade, autonomia, competências e relacionamentos proximais, predizem a satisfação pessoal dos alunos para com a aula (STANDAGE et al., 2005).

De fato, estudos sobre o clima motivacional em Educação Física (e.g., CARPENTER; MORGAN, 1999; ESCARTÍ; GUTIÉRREZ, 2001; PARISH; TREASURE, 2003)

consistentemente demonstram que objetivos centrados na mestria e aprendizagem resultam em ambientes de maior motivação do que objetivos centrados na performance. Efetivamente, os modelos e estilos de ensino que promovem prazer nas experiências vivenciadas e simultaneamente desenvolvem intrinsecamente a motivação, poder-se-ão relacionar com o aumento do controle de competências por parte dos alunos (e.g., WALLHEAD; NTOUMANIS, 2004; SMITH, 2010). Efetivamente, se o aluno possuir responsabilidade pela sua aprendizagem, comprometer-se-á de forma intrínseca com a prática, adquirindo competências que perdurarão no tempo, conseguindo refletir e tomar decisões apropriadas ao longo do seu cotidiano desportivo (MORGAN; SPROULE; KINGSTON, 2005). Adicionalmente, Valentini e Rudisill (2004) revelam que os grupos de prática sujeitos a estilos de ensino baseados na produção resultam de forma mais profícua na aprendizagem motora, comparativamente a modelos com menor grau de autonomia e participação reflexiva dos alunos no processo de aprendizagem. Efetivamente, concedendo aos alunos papéis de liderança na aula, promover-se-á o seu comprometimento e responsabilidade para com a sua própria aprendizagem, incrementando o seu interesse pela aula, autoconfiança e sensação de satisfação (AMES, 1992).

Sumariamente poder-se-á sugerir que os estilos de ensino de produção incrementam a motivação e prazer dos alunos nas sessões de Educação Física. Adicionalmente é verificado que estilos de ensino de produção produzem efeitos benéficos na capacidade de os alunos se comprometerem com a aprendizagem, responsabilizando-os e complexificando a sua atuação na aula. Atendendo aos resultados motivacionais cognitivos e afetivos obtidos de estudos analisados, será essencial estimular a complexidade da reflexão dos alunos sobre a sua ação na prática da Educação Física (e.g., BIDDLE; CHATSIZARANTIS, 1999; WHITEHEAD, 1994). Consequentemente, o questionamento revela-se com um dos processos essenciais no momento de promover a capacidade crítica de os alunos interpretarem o processo de aprendizagem, tornando-os afinados perceptivamente com a prática, bem como, conhecedores intrínsecos da realidade ecológica desportiva.

## QUESTIONAMENTO AO SERVIÇO DO MODELO TGfU

Como referido anteriormente, um dos objetivos fundamentais do modelo TGfU é encorajar os praticantes a tornarem-se eficazes tática e estrategicamente, conseguindo melhorar a capacidade de tomar decisões durante o jogo. Igualmente importa dotar os alunos de capacidade reflexiva sobre o contexto e a sua variabilidade intrínseca, conseguindo que os alunos decidam de forma adequada atenderem às variantes inerentes à ecologia do jogo e, fundamentalmente, tornando a prática

mais aprazível e proveitosa. Efetivamente, Thomas (1997) relaciona diretamente a melhor capacidade de tomar decisões em jogo dos alunos com o incremento da capacidade de desfrutar e apreciar o mesmo. Igualmente, através de abordagens táticas de ensino, os alunos aprendem a estrutura de conteúdos do jogo e, como esses se relacionam com modalidades semelhantes, promovendo a transferência de conhecimento (BUTLER, 1996). Essencialmente, o modelo desafia os professores a compreenderem profundamente a estrutura dos jogos desportivos de forma a conseguirem facultar proficuamente esse conhecimento aos seus alunos, através de tarefas e questionamentos pertinentes (HOPPER, 2002). Efetivamente, se o professor não conseguir compreender o intrínseco fundamento do jogo de forma a analisar as possíveis respostas concedidas pelos alunos, não possuirá capacidade para gerar questões qualitativas (FORREST; WEBB; PEARSON, 2006) e potenciadoras do desenvolvimento do conhecimento.

No sentido de dotar os alunos de maior capacidade reflexiva sobre o jogo, o questionamento do professor, durante a execução, revela-se como um dos fatores impreteríveis no modelo TGfU. De fato, o professor deverá se socorrer do questionamento, tendo em vista o incremento qualitativo do conhecimento do aluno em relação a determinado fator inerente ao jogo. Assim, segundo Light (2003), a capacidade de questionar os alunos é um fator primordial que baseia o sucesso do modelo, conferindo-lhe um real valor pedagógico (PEARSON; WEBB; MCKEEN, 2005). No fundo, a focagem do questionamento deverá se centrar na capacidade de o aluno solucionar determinado problema tático enfatizado pelo professor, através de processos reflexivos internos (PEARSON; WEBB, 2008). Desta forma, os alunos são encorajados a analisarem a sua ação, individualmente ou coletivamente (PEARSON; WEBB, 2008). Consequentemente, o papel do professor deverá centrar-se na capacidade de facilitar o processo de pensamento dos alunos, auxiliando-os e facultando-lhes competências que lhes permitam interpretar e refletir sobre as ações inerentes ao jogo.

Light (2002) realça a proficuidade do modelo para o comprometimento e aprendizagem cognitiva dos alunos ao longo da prática. Tal facto é comprovado através de estudos (e.g., LIGHT, 2003), revelando que os alunos sujeitos ao modelo TGfU e respectivo questionamento avaliaram positivamente o modelo, indiciando o incremento da capacidade de desfrutar do jogo, da compreensão e comprometimento cognitivo na prática. Adicionalmente o autor destaca que, através do questionamento, os alunos tornar-se-ão mais capazes de abordar o jogo tática e estrategicamente, refletindo e agindo inteligentemente durante a prática. Igualmente através do questionamento é possível verificar o nível de apreensão do conteúdo e a consolidação das aprendizagens por parte dos alunos (FORREST; WEBB;

PEARSON, 2006). Em suma, a capacidade do professor planejar e implementar tarefas adequadas, bem como gerar o respectivo questionamento, conferem valor pedagógico e didático ao processo de ensino, valorizando exponencialmente a pertinência do modelo TGfU para o ensino da Educação Física.

## TIPOS DE QUESTIONAMENTO

Ensinar por questionamento é um formato instrucional onde as tarefas são comunicadas através de questões que enfatizam determinados problemas, procurando guiar as atividades dos alunos aos objetivos e conteúdos planejados, *i.e.*, procuram que o aluno alcance o objetivo através da sua própria solução (SIEDENTOP; TANNEHILL, 2000). O questionamento poderá ser organizado em quatro tipos diferentes, dependendo do nível de empenho cognitivo envolvido. Nesse sentido existem os questionamentos (SIEDENTOP; TANNEHILL, 2000): *i*) recordatório; *ii*) convergente; *iii*) divergente; e *iv*) de valor.

O questionamento recordatório requer uma resposta relativa à memória do aluno, por exemplo, “segundo o que abordamos anteriormente, qual o comportamento que deverás adotar quando estás a defender e o portador da bola é o teu adversário direto?”. No caso do questionamento convergente, procurar-se-á conduzir o aluno à resposta esperada pelo professor, levando-o ao objetivo claramente definido, e.g., “porque te deves encontrar a defender entre a baliza e o teu adversário?”. Relativamente ao questionamento divergente, procurar-se-á que o aluno diversifique o seu processo de pensamento, no sentido de estimular a sua criatividade para a resolução de problemas, e.g., “quando és o portador da bola e te encontras na transição defesa-ataque que comportamentos poderás adotar?”. No que concerne ao questionamento de valor, o mesmo deverá requerer expressamente uma escolha, atitude e opinião sobre determinado acontecimento, exemplificando, “como reagirias se os alunos na barreira não se encontrassem à distância regulamentar?”.

## ÁREAS DE QUESTIONAMENTO

No fundo, através do questionamento procurar-se-á descentralizar o ensino baseado no professor, procurando convergi-lo para o ensino centrado no aluno, criando nele a capacidade de solucionar os seus próprios problemas (PEARSON; WEBB, 2008), procurando torná-lo conhecedor e reflexivo sobre cada ação tomada. Para tal, o questionamento deverá ser aplicado em quatro áreas fundamentais relacionadas com o jogo, segundo Webb e Pearson (2008): *i*) estratégia; *ii*) técnica;

iii) regras; e iv) psicológica. No entanto, será importante adicionar mais um elemento a este rol de áreas fundamentais que se relaciona com a tática. Efetivamente, estratégia e tática são dois conceitos claramente diferenciados, que devem ser compreendidos e valorizados individualmente, embora se complementem e se encontrem intrinsecamente relacionados. Nesse sentido, Gréhaigne e Godbout (1995) descrevem a estratégia como os elementos antecipadamente discutidos para a organização da própria equipe. Assim, a estratégia relaciona-se com a ordem geral, *i.e.*, o posicionamento dos membros da equipe, bem como as zonas ocupadas e missões específicas de cada posição (e.g., GRÉHAIGNE, 1994; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1999). No que se refere à tática Gréhaigne e Godbout (1995), descrevem-na como uma adaptação pontual a novas configurações de jogo em função da circulação da bola e ações dos adversários. No fundo, a tática relaciona-se com o posicionamento em reação ao adversário numa determinada situação de jogo e com a adaptação da equipe às condições de jogo (GRÉHAIGNE, 1994).

## EFETIVIDADE DO QUESTIONAMENTO

O questionamento no modelo TGfU poderá ser potencializado através do cumprimento de um conjunto de processos lógicos que asseguram a qualidade da intervenção do professor. Griffin e Butler (2005) sugerem um protocolo de questionamento no sentido de garantir ferramentas pedagógicas essenciais ao professor no momento da sua intervenção. Desta forma, quando do questionamento sobre uma das 5 áreas descritas anteriormente (e.g., estratégia, tática, técnica, regras, psicológica), o professor deverá concretizar a seguinte estrutura lógica: i) O que?; ii) Onde?; iii) Quando?; iv) Por que?; v) Quem?; vi) Como?. Efetivamente, a título de exemplo poder-se-á sugerir uma sequência de questionamento, da seguinte forma: O que correu mal?; Onde o problema ocorreu?; Quando o problema ocorreu?; Porque ocorreu o problema?; Quem cometeu o erro?; Como solucionar o problema?.

No seguimento da solução do problema o professor poderá ainda, segundo Mitchell, Oslin e Griffin (2006), orientar o aluno em três níveis de questionamento: i) tempo, por exemplo, questionando, “qual o melhor momento para resolver?”; ii) espaço, questionando “onde pode resolver?”; e iii) nível de risco, questionando “na seguinte situação deverias adotar um comportamento conservador ou procurar arriscar?”.

Efetivamente, através do protocolo de questionamento do modelo TGfU é possível verificar a centralização do ensino no aluno e na sua capacidade de autonomamente chegar à solução. Consequentemente, o efetivo questionamento deverá promover o pensamento reflexivo dos alunos sobre as suas tomadas de decisão (PEARSON; WEBB, 2008), bem como sobre a forma de analisar e abordar o jogo.

Desta forma, o professor deverá procurar atender à complexidade das questões, procurando ajustá-las ao nível dos aprendizes, devendo as questões se demarcarem pela sua progressiva lógica evolutiva sobre o entendimento do jogo, englobando todas as vertentes essenciais relacionadas com a ecologia da prática (FORREST; PEARSON; WEBB, 2006).

Conseqüentemente, através da análise efetuada, é possível verificar a relevância do questionamento para a proficiência do modelo TGfU. Através do questionamento e desafio dos alunos, o professor cria uma atmosfera de pensamento e reflexividade sobre os processos de resolução de problemas, desenvolvendo nos alunos a curiosidade e criatividade, tornando-os conhecedores intrínsecos do jogo, bem como, aumentando exponencialmente a sua eficácia no jogo (DEN DUYN, 1997).

## CONCLUSÃO

O ensino da Educação Física poderá potencializar os modelos existentes para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos. Para o efeito, a adequação do processo de ensino deverá ser um processo aglutinador de teorias que possibilitem uma prática orientada e coerente. Desta forma, os modelos de ensino carecem de conhecimentos existentes, nomeadamente, no que se refere aos processos de questionamento e estilos de ensino. Efetivamente o modelo se assenta na estrutura e sistematização da prática didática, enquanto que os estilos de ensino e o questionamento adequam-se sob um ponto de vista pedagógico. Apenas a integração dos mesmos poderão criar uma visão integrada que potencialize a prática pedagógica e didática do professor ao longo da sua intervenção. Foi baseado neste propósito integrativo que o presente trabalho visou integrar conhecimentos existentes, procurando que a sintonização dos mesmos possibilite práticas docentes adequadas.

Através do trabalho foi possível verificar que o modelo ecológico TGfU adequa-se funcionalmente a estilos de ensino de produção, *i.e.*, onde o aluno é o agente principal do aluno, incumbindo-se ao professor programar a sua prática no sentido de direcionar apenas os alunos para os conteúdos de aprendizagem desejados. Para este processo de convergência em relação aos conteúdos de ensino, revela-se importante a capacidade de o professor promover a reflexão dos alunos sobre determinado acontecimento. Este processo de produção do conhecimento concretizado através da reflexão apenas será possível através da adequação das questões efetuadas pelo professor. Assim, o questionamento revela-se como um dos fatores pedagógicos para a aprendizagem do aluno. Quanto maior o afinamento da questão com o conteúdo e capacidade de o aluno refletir sobre o mesmo, maior

a possibilidade de a aprendizagem se efetivar. Assim, o questionamento é uma ferramenta pedagógica de elevada utilidade para guiar o aluno até ao conhecimento, possibilitando que o mesmo alcance o conhecimento através de uma procura própria e específica às suas capacidades. É, portanto, responsabilidade do professor direcionar o questionamento, tornando a todos os alunos possível de chegarem às respostas e subsequentes aprendizagens desejadas. Assim, como todo o processo desejado de aprendizagem, o professor deverá incidir em questionamentos diferenciados na sua forma e complexidade, adequando-os à capacidade específica do aluno em causa, tornando desta forma o ensino o mais específico possível às potencialidades contextuais de cada aluno.

### An Integrate Vision of the Teaching Games for Understanding in Physical Education

*ABSTRACT: The Teaching Games for Understanding (TGfU) is an important model for the physical education teaching in actuality, presenting obvious potentialities for the students' development. However, the recent investment of research has focused on the games development or theory development and, because of this, additional factors of the model, such as the teaching styles or the type of question made by the teachers have received less theoretical development until now. Therefore, this paper proposes to examine the relevance of the teaching styles and questioning as pedagogical tools that provide real educational value to the TGfU.*  
*KEYWORDS: Physical Education; teaching games for understanding; teaching styles; pedagogical questioning.*

### Una visión integrada de los Teaching Games for Understanding en la Educación Física

*RESUMEN: Los Teaching Games for Understanding (TGfU) son de importancia en la actualidad y se presentan como un modelo de enseñanza con un potencial evidente para el pleno desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, la reciente investigación se ha centrado en el desarrollo de las formas de juego y su aplicación y que los factores adicionales en el modelo, tales como los estilos de enseñanza adoptados y el tipo de pregunta son menos desarrollados teóricamente. En consecuencia, este documento se propone examinar la pertinencia de la enseñanza de estilos y el cuestionamiento como herramientas pedagógicas que proporcionan un valor real a los modelos de enseñanza.*  
*PALABRAS CLAVE: Educación Física; Teaching Games for Understanding; estilos de enseñanza; cuestionamiento pedagógico.*

## REFERÊNCIAS

AMES, C. Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate. In: MEECE, J.; SC-HUNCK, D. *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992. p. 327-348.

ARAÚJO, D. *Tomada de Decisão no Desporto*. Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006.

BIDDLE, S. J. H.; CHATSIZARANTIS, N. Motivation for a Physically Active Lifestyle through Physical Education. In: VANDEN AUWEELE Y. et al. *Psychology for Physical Educator*. Champaign, IL: Human Kinetics 1999. p. 5-49.

BROOKER, R. et al. Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, USA, v. 6, p. 7-25, Fev. 2000.

BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BUNKER, D.; THORPE, R. From theory to practice. In: THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. *Rethinking Games Teaching*. Loughborough: University of Technology, 1986, p. 11-16.

BUTLER, J. Teacher responses to teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, USA, v. 67, n. 9, p. 17-20, Nov. 1996.

CARPENTER, P. J.; MORGAN, K. Motivational Climate, Personal Goal Perspectives, and Cognitive and Affective Responses in Physical Education Classes. *European Journal of Physical Education*, v. 4, p. 31-41, Jul. 1999.

CHOW, J. Y. et al. The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, USA, v. 77, n. 3, p. 251-278, Set. 2007.

CLEMENTE, F. M. Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimento*, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 2, p. 315-335, Abr./Jun. 2012.

CLEMENTE, F.; MENDES, R. Aprender o jogo jogando: uma abordagem transdisciplinar. *Revista Científica Exedra*, Coimbra, v. 5, n. 1, p. 27-36, Jan/Jul. 2011.

CURTNER-SMITH, M. D. et al. Urban teachers' of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, v. 7, n. 2, p. 177-190, Jun. 2001.

DEN DUYN, N. *Game Sense – Developing Thinking Players* (workbook). Belconnen: Australian Sports Commission, 1997.

DOOLITTLE, S. Teaching Net Games to Low-Skilled Students: A Teaching for Understanding Approach. *The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, USA, v. 66, n. 7, p. 18-23, 1995.

ESCARTÍ, A.; GUTIÉRREZ, M. Influence of the Motivation Climate of Physical Education Classes on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, v. 1, n. 4, p. 1-12, Nov. 2001.

FORREST, G.; WEBB, P.; PEARSON, P. Teaching games for understanding (TGfU) – a model for pre-service teachers. In: BROOKER R. *Fusion Down-under: 1<sup>st</sup> ICHPER.SD Oceania Congress*. Upper Hutt, NZ: Penz, 2006, p. 1-10.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, Dez. 2007.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P. Tactical Knowledge in Team Sports From a Constructivist and Cognitivist Perspective. *Quest*, USA, v. 47, p. 490-505, 1995.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The Foundations of Tactics and Strategy in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 18, n. 159-174, 1999.

GRÉHAIGNE, J. F. Soccer: The players' action zone in a team. *Second World Congress of Notational Analysis*. Cardiff, England, 1994.

GRIFFIN, L.L.; BUTLER, J. *Teaching games for understanding: theory, research, and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics, 2005.

GRIFFIN, L. L. et al. An introduction to teaching games for understanding. In BUTLER J.; GRIFFIN L.; LOMBARDO B.; NASTASI R. *Teaching games for understanding in physical education and sport*. VA: NASPE Publications, 2003, p. 1-9.

HOPPER, T. Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, USA, v. 73, n. 7, p. 44-48, Set. 2002.

LIGHT, R. Engaging the body in learning: promoting cognition in games through TGfU. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, v. 49, n. 2, p. 23-26, 2002.

LIGHT, R. The joy of learning: Emotion and learning in games through TGfU. *Journal of Physical Education New Zealand*, New Zealand, v. 36, n. 1, p. 93-108, Mai. 2003.

MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L.; GRIFFIN L. L. *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (2<sup>nd</sup> Ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, 2006.

MORGAN, K.; SPROULE, J.; KINGSTON, K. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, v. 11, n. 3, p. 257-285, Out. 2005.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching Physical Education* (5<sup>th</sup> Edition). San Francisco: Benjamin Cummins, 2002.

MOSSTON, M.; ASHWORTH, S. *Teaching Physical Education* (First online edition). Pearson Education, 2008.

PARISH, L. E.; TREASURE, D. Physical Activity and Situational Motivation in Physical Education: Influence of the Motivational Climate and Perceived Ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, USA, v. 74, n. 2, p. 173-182, Jun. 2003.

PEARSON, P.; WEBB, P. Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU). *1<sup>st</sup> Asia Pacific Sport in Education Conference*, Adelaide, 2008.

PEARSON, P.; WEBB, P.; MCKEEN, K. Linking Teaching Games for Understanding (TGfU) and Quality Teaching (QT). In: *III TGfU International Conference*, Hong Kong, 2005, p. 1-9.

SIEDENTOP, D.; TANNEHILL, D. *Developing Teaching Skills in Physical Education*. California: Mayfield Publishing, 2000.

SMITH, L. R. *The Role of the TGfU Pedagogical Approach in Promoting Physical Activity Levels During Physical Education Lessons and Beyond*. 376 f. Dissertação (Doutoramento em Filosofia) – Universidade de Bedfordshire, 2010.

STANDAGE, M.; DUDA, J.; NTOUMANIS, N. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, Great Britain, v. 75 (Pt 3), p. 411-433, Set. 2005.

TANI, G. Processo adaptativo: uma concepção de aprendizagem motora além da estabilização. In G. TANI *Comportamento Motor. Aprendizagem e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2005, p. 60-70.

THOMAS, K. *Game Sense Workshops; Research Project*. (Artigo não publicado): The University of Newcastle, 1997.

THORPE, R. New directions in games teaching. In N. ARMSTRONG *New directions in PE.: Vol. 1*. Champaign: Human Kinetics, 1990, p. 79-100.

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

VALENTINI, N.; RUDISILL, M. Motivational Climate, Motor Skill Development, and Perceived Competence: Two Studies of Developmentally Delayed Kindergarten Children. *Journal of Teaching Physical Education*, USA, v. 23, p. 216-234, Jul. 2004.

WALLHEAD, T. L.; NTOUMANIS, N. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, USA, v. 23, p. 4-18, Jan. 2004.

WEBB, P.; PEARSON, P. An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU). In: *1<sup>st</sup> Asia Pacific Sport in Education Conference*, Adelaide, 2008.

WEBB, P.; PEARSON, P.; FORREST, G. Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. In: *International Conference for Health, Physical Education Recreation, Sport and Dance*, 1<sup>st</sup> Oceanic Congress Wellington, New Zealand, 2006.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching games for understanding: evolution of a model. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, USA, v. 67, n. 1, p. 28-33, Jan. 1996.

WHITEHEAD, J. R. Enhancing Fitness and Activity Motivation in Children. In: PATE, R. R.; HOHN, R. C. *Health and Fitness through Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994, p. 81-90.

Recebido em: 27 jul. 2012

Aprovado em: 8 dez. 2012

Endereço para correspondência:

Filipe Manuel Clemente

Rua Dom João III, Solum

3030-329 Coimbra, Portugal

