

Apreciação dos jogos por crianças e jovens em um festival de handebol

Ferreira, Lílian A.¹
Leal, Paulo H.²
Ramos, Glauco N. S.³
Oliveira, Flávio, I. S.⁴
Nascimento, Mariane B.⁵
Josué, Liene M. A.⁶

INTRODUÇÃO

Nosso interesse pelo campo teórico da Praxiologia Motriz teve início no projeto de extensão universitária denominado “Ensinando e Aprendendo Handebol”, espaço no qual nos deparamos, já há quase 10 anos, com o desafio de ensinar handebol à crianças e jovens. Associados a este projeto de extensão, sentimos a necessidade de um grupo de pesquisa, no qual pudéssemos nos aprofundar nos estudos acerca da pedagogia dos esportes coletivos, surgindo, a partir do ano de 2009, o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas dos Esportes Coletivos (NEPATEC).

Os propósitos deste grupo estavam, inicialmente, orientados para problematizar as questões táticas dos esportes coletivos. Tal perspectiva ganhou relevância devido a entendermos que o uso da metodologia tradicional, caracterizada pela fragmentação das modalidades esportivas coletivas em: condicionamento físico, fundamentos de cada esporte, as estratégias táticas,

¹ (Universidade Estadual Paulista/UNESP/Departamento de Educação Física/Bauru/São Paulo/Brasil - Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC). lilibau@fc.unesp.br

² (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC)

³ (Universidade Federal de São Carlos/UFSCar/Departamento de Educação Física e Motricidade Humana/São Carlos/São Paulo/Brasil – Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC)

⁴ (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC)

⁵ (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC)

⁶ (Núcleo de Estudos e Pesquisas das Abordagens Táticas nos Esportes Coletivos/NEPATEC)

não dava conta de ensinar a dinâmica do jogo em si, pois o aluno que executa bem um determinado fundamento nem sempre consegue obter êxito no jogo, já que este se configura como uma situação singular, incerta e complexa.

Assim sendo, o jogo passou a ser nosso principal alvo no processo de entendimento do ensino dos jogos esportivos coletivos. Os autores que nos inspiraram nesta investida de pesquisa foram: Dietrich (1984), Alberti e Rothenberg (1984); Bayer (1994), Garganta e Graça (1995), Teodorescu (1984), Greco (1998).

Com tais leituras fomos percebendo que a tática era muito mais do que as estratégias coletivas organizadas para as situações-problemas apresentadas pelo jogo esportivo, ou seja, ela estava articulada às tomadas de decisões, às respostas para as perguntas feitas pelo jogo, sendo tanto coletiva quanto individual. De um modo mais geral, nesta perspectiva, saía do foco o ensino de comportamentos motores padronizados e independentes das contingências impostas pelos jogos esportivos, ganhando relevo a inteligência do jogador. Por causa disso, importava organizar a aula dos jogos esportivos com solicitações aos alunos que os incentivassem a compreender o jogo, fazendo a leitura do mesmo, buscando e manifestando as respostas motoras que fossem mais adequadas para a resolução dos problemas colocados.

Além deste aspecto, fomos identificando semelhanças estruturais entre os jogos esportivos coletivos, caracterizadas pelos elementos: bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico e regras. Com tais estruturas, percebemos que era possível ensinar os jogos esportivos coletivos a partir de elementos comuns sem especificarmos as modalidades esportivas, tendo em conta que a aprendizagem destas estruturas implicaria numa transferência para as específicas modalidades que também as empregariam.

Ao longo deste processo de tantas descobertas, nos causava curiosidade a identificação das fontes originais destas propostas teóricas, pois percebíamos algumas incongruências entre uma e outra teoria, como, por

exemplo: a valorização da ciência cognitiva; o foco no sujeito; o destaque para o jogo; uma perspectiva mais holística entendendo que o aluno não joga e sim, é o próprio jogo. Foi nesta busca que fomos apresentados à Praxiologia Motriz do professor Pierre Parlebás e, assentados nesta referência, apresentaremos as reflexões deste artigo.

DESENVOLVIMENTO

Podemos assinalar que a história dos estudos dos esportes (em termos de suas estruturas e dinâmicas) no Brasil sofreu uma grave crise de abandono entre as décadas de 1980 até meados da década de 1990. Isso porque tal cenário passou a enfrentar o preconceito de não se constituir em investigação crítica, uma vez que a Educação Física desta época buscava se contrapor a um modelo hegemônico de esporte que apenas servia para a manutenção do *status quo*, legitimando a exclusão social e a exploração humana.

Curiosamente, o recurso de mobilização deste esporte “crítico” vai ganhar uma natureza externa a ele, isto é, irá se ancorar no papel do professor no uso de diversificadas metodologias de ensino para trazer o aluno para o centro do processo de aprendizagem. Tal docente passa a não ser mais reconhecido como o detentor do saber (característico da educação tradicional), mas responsável por utilizar alternativas que contribuíssem para o desenvolvimento de uma postura mais ativa dos alunos em aula; criativa, crítica – envolvendo, por exemplo, processos de desconstrução e nova construção das regras (HILDEBRAND, 1996; BRACHT, 1997).

É relevante pontuar nossa ponderação a respeito deste momento reconhecendo-o como bastante importante, uma vez que demarcou uma tentativa de saída daquele tradicional ensino orientado exclusivamente pelo domínio das técnicas e táticas dos esportes, buscando a introjeção de comportamentos motores padronizados e independentes das contingências impostas pelos esportes.

Ainda assim, o esporte por si próprio continuava como um conteúdo pouco conhecido, sendo muito mais utilizado como meio do que fim. Deste modo, importava saber se o aluno tinha aprendido a ser mais crítico pelas estratégias empreendidas pelo professor na aula do que se ele tinha aprendido a jogar futebol, por exemplo. Nesse aspecto, Lovisolo e Vianna (2009) apontam dados de uma investigação que constata a insatisfação dos alunos de um projeto social esportivo, no Rio de Janeiro, Brasil, com a precária aprendizagem da modalidade esportiva, revelando uma despreocupação com a técnica em prol de um ensino menos diretivo e mais crítico.

Colocando as interrogações em situação de oposição, a do ensino não específico e a do ensino técnico, o embate parece continuar sem resposta, revelando que tanto um quanto o outro não dão conta de compreender efetivamente a lógica interna dos esportes. É aí que visualizamos que a Praxiologia Motriz pode nos lançar algumas luzes para entendermos melhor este processo.

Em que pese nossa defesa absoluta da necessidade do professor como mediador no ensino das diversas manifestações da cultura de movimento (brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas), vale destacar o que aponta Ribas (2005): “ O jogo, por si só, não garante a construção de uma boa proposta pedagógica. Existem jogos competitivos, violentos e preconceituosos (...)” (p.106). Neste sentido, é fundamental que busquemos compreender esta lógica interna dos esportes, ou seja, como o esporte efetivamente funciona.

Parlebás (1987) vai fazer uma classificação identificando as características praxicas que aproximam e afastam as diversas manifestações da cultura de movimento. Segundo o autor, esta caracterização pode ajudar o educador nas questões investigativas e pedagógicas, permitindo que ele eleja atividades que, de fato, venham a contemplar os objetivos que pretende atingir. Como defende o autor, se o professor “(...) deseja evitar a agressividade, promover a solidariedade e desenvolver a disponibilidade motriz, terá que

efetuar escolhas pedagógicas cuidadosamente adaptadas a estes projetos” (p.21).

Os critérios para a organização destas caracterizações se assentam na lógica interna das manifestações da cultura de movimento, a saber: relação do praticante com o meio físico (I), interação motriz de cooperação (comunicações motrizes) (C); interação motriz de oposição (contra comunicações motrizes) (A).

A partir destes critérios são construídas as classificações das práticas motrizes na relação de interação com os outros:

1. Psicomotrizes: práticas motrizes nas quais não há interação. São realizadas solitariamente e não prestigiam nenhum dos elementos (I), (C), (A).

2. Sociomotrizes: práticas motrizes nas quais há interação. São realizadas em pequenos ou grande grupos. Podendo ser subdivididas em;

2.1. Situação de interação, porém em oposição com o colega de modo direto ou indireto.

2.2. Situação de interação, porém em cooperação com o colega de modo direto ou indireto.

2.3. Situação de interação, em oposição e cooperação, entre parceiros e adversários de modo direto ou indireto.

3. Práticas motrizes e o meio onde ocorrem

3.1. Situação em meio estável: o ambiente não coloca qualquer incerteza ao praticante.

3.2. Situação em meio instável: o ambiente coloca incerteza ao praticante, demandando deste último sua decodificação para agir.

Importante ressaltar que, de acordo com Lagardera e Lavega (citados por RODRIGUES, 2004), cada uma destas diferentes classificações

desencadeia experiências distintas no sujeito. As atividades psicomotrices, por exemplo, contribuem para a geração de condutas motrizes associadas ao auto-esforço e à capacidade de sacrifício. Já as de oposição-cooperação fomentam a tomada de decisão, antecipação, decodificação das mensagens, a competitividade.

Dentre as diversas manifestações da cultura de movimento (brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas) nosso foco aqui são os esportes sociomotrices caracterizados pelos elementos: cooperação, adversário e ambiente estável, mas especificamente chamado por situações de oposição-cooperação em ambiente estável (PARLEBAS, 1987).

Para Hernandez-Moreno (1998), a definição de Parlebás se aprofunda ainda mais quando se amplia o conjunto de elementos da estrutura e lógica interna dos esportes coletivos, destacando os seguintes aspectos:

- rede de comunicação de interação entre os participantes;
- sistema de pontuação;
- formas de ganhar e perder;
- regras sociomotrices (conjunto de direitos e deveres dos jogadores);
- sub-regras sociomotrices (conjunto de comportamentos possíveis de um participante ao longo do desenvolvimento da ação de jogo);
- códigos praxêmicos e gestêmicos;

De posse destes indicadores, Hernandez-Moreno (1998) identifica as principais estruturas dos esportes coletivos: regras, técnica, espaço, tempo, comunicação, estratégia.

As regras estão relacionadas aos aspectos formais que circunscrevem o desenvolvimento das ações de jogo como, por exemplo: formas de utilizar a

bola; utilização do espaço de jogo; tipos de relação com os companheiros e os adversários; penalizações e infrações.

A técnica é muito mais do que uma ação mecânica, envolvendo, portanto, um gesto com significação semiótica que é constantemente interpretado pelos participantes do jogo em função das características do esporte que se pratica. A ocorrência do gesto técnico é sempre em função de um contexto, sendo desenvolvido sob a orientação de um processo diferenciado do pensamento: o pensamento estratégico.

O espaço demarca as relações entre os sujeitos que dele partilham, influenciando de modo preponderante os processos de tomada de decisão, bem como, os arranjos interativos entre os participantes ao longo do desenvolvimento do jogo. Não se trata apenas de deslocamento mecânico pelo espaço disponível, mas uma dinâmica repleta de arranjos interdependentes.

O tempo é uma condicionante chave para a construção e manifestação das estratégias dos jogadores, uma vez que "(...) o tempo intervém na execução das ações de maneira tal que um décimo de segundo condiciona, via de regra, o resultado de ação individual ou coletiva" (HERNANDEZ-MORENO, p.68). Para alguns esportes o tempo da tomada de decisão é maior que em outros.

A comunicação é um dos fatores fundamentais no processo de determinação da lógica interna de um esporte coletivo, dela dependem o comportamento dos jogadores e o desenvolvimento da ação de jogo. Representa o fator mais importante do processo de socialização e se evidencia em elevado número nas situações de jogo. Sua principal função é reduzir as incertezas entre os parceiros e ampliá-las entre os adversários. Tais comunicações podem ser manifestadas como gestemas (gestos combinados e reconhecidos pelos jogadores – exemplo pedir a bola levantando o braço) ou praxemas (gestos que se expressam no momento do jogo, não são combinados, emergem no contexto concreto).

A estratégia está demasiadamente articulada à tática, tendo em conta que a primeira é a organização de um plano de ação elaborado e decidido pelo jogador, cercado pelas contingências do jogo, enquanto a segunda é materialização deste plano de ação.

Mobilizando todas estas categorias descritas acima (técnica, espaço, tempo, regras, comunicação e estratégia), Hernandez-Moreno (1998) sugere que na iniciação esportiva sejam utilizadas situações de simplificação e adaptação do esporte que se está ensinando. Afinal, conforme o mesmo autor: “(...) o esporte de referência é aonde se quer chegar e não de onde devemos partir” (p.156).

Tomando como referência os conceitos aqui apresentados, elaboramos o Festival de Handebol (FH) que teve como objetivos incentivar crianças e jovens a vivenciarem o jogo de handebol de modo ativo, não excludente, assumindo diferentes papéis, cooperando com seus colegas de equipe e respeitando os adversários e a arbitragem. Para atingirmos tais intentos, as estruturas e regras assumiram identidades próprias, pois reconhecemos que tal demarcação estrutural produz uma determinada dinâmica/lógica interna neste jogo. Sendo assim, nos interessou analisar fragmentos desta lógica interna na perspectiva dos participantes deste FH, de modo que nos aproximássemos dos processos de compreensão dos elementos relativos à apreciação deste específico modelo de jogo.

METODOLOGIA

Os jogos vivenciados neste FH são o pano de fundo de todo o estudo realizado, neste sentido, eles ganham destaque sendo reconhecidos como o “protocolo” da pesquisa empreendida.

Como funcionaram os jogos do FH?

Os jogos foram realizados em quadras com a dimensão de 18mx10m; aos jogadores era proibida a realização de gols subsequentes; as equipes

eram mistas (meninos e meninas) e cada qual era composta por 5 jogadores; a partida tinha duração de 10 minutos e a cada 2 minutos era realizado um rodízio de papéis entre os jogadores (goleiro–jogador de linha–técnico); todas as equipes jogavam 4 vezes (independente do resultado final de cada partida); eram exigidas as regras básicas do handebol com uma arbitragem educativa e não punitiva; as equipes foram divididas em dois grupos por faixa etária (dos 9 aos 12 anos e dos 13 aos 15 anos); todas as equipes eram premiadas no final do evento.

Como recurso metodológico, utilizamos a entrevista estruturada orientada por dois pólos, um deles sinalizando as apreciações positivas e outro as negativas, realizada com 67 crianças e jovens, após terem vivenciado pelo menos dois jogos do evento.

O roteiro da entrevista pode ser observado a seguir.

Você gostou ou não dos jogos que acabou de participar? () NÃO () SIM.

Por quê?

- | | |
|---------------------------------------|---|
| () Recebeu muitos passes/bola | () Não recebeu muitos passes/bola |
| () Marcou gol | () Não marcou gol |
| () Arremessou ao gol | () Não arremessou ao gol |
| () Ganharam e você gostou do jogo | () Ganharam, mas você não gostou do jogo |
| () Perderam, mas você gostou do jogo | () Perderam e você não gostou do jogo |
| () Jogaram bem | () Não jogaram bem |
| () Houve boa marcação/defesa/ataque | () Não houve marcação/defesa/ataque |
| () Houve cooperação | () Não houve cooperação |
| () Sua equipe não desanimou / | () Sua equipe desanimou / |

- | não desistiu | desistiu |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Outra equipe não fez muitas faltas | <input type="checkbox"/> Outra equipe fez muitas faltas |
| <input type="checkbox"/> Não houve agressão física e/ou verbal | <input type="checkbox"/> Outra equipe era muito agressiva |
| <input type="checkbox"/> Fez amizade | <input type="checkbox"/> Não fez amizade |
| <input type="checkbox"/> Foi divertido/legal | <input type="checkbox"/> Não foi divertido/legal |
| <input type="checkbox"/> Não houve erro da arbitragem | <input type="checkbox"/> Houve erros da arbitragem |

Os dados foram organizados em tabelas evidenciando, de modo quantitativo, as citações para cada um dos itens presentes no roteiro de entrevista. Para o artigo em questão, foram considerados para análise os resultados numericamente mais destacados dos seguintes aspectos: apreciação da vivência do jogo; motivos relacionados à apreciação positiva do jogo; elementos característicos da dinâmica do jogo que contribuíram com a apreciação positiva do jogo; fatores que contribuíram para a apreciação negativa do jogo.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Do total de entrevistados (67), 54 responderam que gostaram de vivenciar os jogos promovidos pelo FH.

Na identificação destas apreciações positivas, o tipo de jogo realizado parece ter despertado prazer e satisfação aos participantes, evidenciando este quantitativo significativo.

Associados a esta apreciação positiva, dois itens se destacaram como os mais citados, ressaltando que este sentimento esteve assentado nos seguintes motivos: jogaram bem (65); foi divertido/legal (65).

O jogo e, em específico o esportivo coletivo, exerce um fascínio nos jogadores. A vontade de jogar se expressa pelo intenso envolvimento manifestado pelos participantes, pois o jogo esportivo coletivo se revela como uma vivência que se aproxima de uma representação de uma situação simbólica, um processo de encenação.

Csikszentmihaly (1992) ressalta que o jogo proporciona um estado de fluxo nos participantes, resultando numa intensa concentração do que se está fazendo e num desligamento das outras ocorrências fora deste cenário. Tal estado se evidencia também em outras práticas sociais como a arte, por exemplo.

Contudo, como sinaliza Belbenoit (1974), o jogo em si não é nem bom e nem ruim, são as apropriações que fazemos dele que o qualifica como isto ou aquilo. Neste sentido, torna-se fundamental pensarmos nas estratégias empreendidas, mediadas pelos docentes, tanto no desenrolar do jogo quanto nas suas próprias estruturas com vistas aos objetivos que se pretende atingir.

Ponderando os apontamentos dos dois autores apresentados, evidenciamos que a dinâmica gerada pelo modelo de jogo empreendido no FH, sob o ponto de vista das crianças e adolescentes participantes, resultou em aspectos positivos, podendo estar relacionados à: satisfação, prazer, envolvimento, alegria, desafio. Elementos estes que contribuem para que o aprendiz iniciante construa uma relação afetiva com o jogo esportivo coletivo, incentivando-o a continuar realizando tal vivência, uma vez que tal jogo, reconhecido como um instrumento formativo que permite o acesso do sujeito à linguagem corporal, possibilita uma ampliação de relações dele com o mundo e as pessoas, dando condições para as construções de sentidos e significados da própria existência humana (FERREIRA e RAMOS, 2010).

Relacionados aos elementos característicos da dinâmica do jogo que contribuíram com a apreciação positiva do mesmo, o fato de terem conseguido arremessar ao gol (63) e recebido passes (53) ganhou mais destaque que a

realização de gols (48). Tais resultados revelam uma valorização maior do processo do jogar (arremessar ao gol) que do produto final (fazer o gol) bem como, de ações cooperativas entre os parceiros. Aspecto curioso este, uma vez que a mídia televisiva brasileira, orientada sobretudo pelo futebol profissional, insiste em destacar somente o gol e aquele que o fez, explorando de modo muito “tímido” todo o processo construído pela equipe para que tal condição fosse gerada. Esta postura, influência em demasia os alunos, fortalecendo a idéia equivocada de que no jogo coletivo a competência é de um sujeito somente. Contudo, os dados da nossa investigação apontaram para outra direção, o que valoriza as estruturas e dinâmicas que foram criadas no interior dos jogos do FH.

Neste sentido, ganha novamente relevo a necessidade de mobilização das estruturas dos esportes coletivos para se atingir os objetivos pretendidos, ou seja, a dinâmica de intensa atividade proposta pelo FH, especificamente relacionadas aos arranjos gerados para que o mesmo jogador não fizesse gols subseqüentes, buscando outros colegas de equipe para tal, bem como, os rodízios das funções (a cada 2 minutos o jogador assumia um novo papel), resultou não só em inclusão de todos os jogadores no jogo, mas em uma inclusão ativa. Em nossa opinião, este deve ser o cenário para a iniciação esportiva, uma inclusão ativa na qual o aluno se sinta responsável pelo seu grupo e pelo jogo que está participando, tendo que tomar decisões durante todo o tempo e não ser apenas mais um no grupo.

As ações cooperativas manifestadas nos jogos do FH fortalecem os indicadores deste importante reconhecimento dos colegas de equipe também pelos outros dados que evidenciaram: houve cooperação na equipe (59); boa marcação ataque/defesa (58); sua equipe não desanimou (58).

Em tais ações cooperativas, entre os jogadores da mesma equipe, parece também ter sido construída uma relação comunicativa mais intensa e, como conceitua Parlebás (1987), a comunicação é um dos fatores

fundamentais uma vez que ela representa o fator mais importante do processo de socialização e se evidencia em elevado número nas situações de jogo.

Quanto à apreciação negativa do jogo, revelada por 13 jogadores do total de 67 entrevistados, três foram os itens mais indicados: houve erros de arbitragem (31); agressividade da outra equipe (21); outra equipe fez muitas faltas (22).

Em se tratando da iniciação esportiva, uma característica muito comum, apontada por Garganta (1995) como revelação do jogo anárquico/desorganizado, está o excesso de verbalização e resistência na aceitação de regras controladas pela arbitragem. O conhecimento ainda precário das regras, entendidas aqui como os aspectos formais que circunscrevem o desenvolvimento das ações de jogo, pode ter contribuído com este comportamento por parte dos participantes do FH.

Outra peculiaridade que nos auxilia no entendimento destas apreciações negativas, relaciona-se a uma particularidade muito própria do handebol, qual seja: o contato. Diferente do basquete que possui regras bastante rigorosas que penalizam o contato no jogo, ou do futebol e futsal que pelo fato de utilizarem a bola nos pés desencadeiam outro tipo de contato, no handebol a aproximação corpo a corpo é muito utilizada como um recurso estratégico. Para os iniciantes participantes do FH, este recurso do contato pareceu que ainda não está muito bem compreendido, tendo sido, na maioria das vezes, interpretado como agressão violenta.

Pelas respostas negativas, se evidenciou que as relações de oposição se estabeleceram por intenso contato, gerando uma demanda pela arbitragem que parece não ter atendido às expectativas dos jogadores, contribuindo para resultar na interpretação, por parte destes jogadores, de que tais situações antagônicas estavam diretamente associadas à violência física.

Tais situações antagônicas muito intensas são preocupantes na iniciação esportiva, merecendo muito cuidado e atenção por parte do professor,

pois podem contribuir com o abandono do esporte em um momento ainda prematuro, considerando que o aluno ainda não o conhece bem, como também, desencadear traumas com a prática de atividades esportivas, comprometendo todo o cenário das possibilidades de lazer, saúde, educação que o esporte pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulando a apreciação dos participantes ao modelo de jogo empreendido, foi possível identificar um arranjo de melhor qualidade entre os parceiros da mesma equipe que a relação destes com os adversários, suscitando a necessidade de novas reflexões e mudanças nas futuras versões do Festival de Handebol.

Embora reconheçamos a necessidade da articulação dos dados observáveis do comportamento motor com as expressões subjetivas do jogador para compreendermos a conduta motriz, a pesquisa em questão esteve assentada nas manifestações das subjetividades das crianças e jovens na tentativa de evidenciar uma dimensão pouco valorizada nas tradicionais pesquisas realizadas sobre jogos esportivos no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Heinz; ROTHENBERG, Ludwig. **Ensino de jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Trad. Machado da Costa. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BELBENOIT, Georges. **O desporto na escola**. Lisboa/Portugal. Editorial Estampa/LDA, 1974.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

DIETRICH, Kunt; HANS-JURGEN, Schaller; GERHARD, Durrwachter. **Os grandes jogos**: metodologia e prática. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1984.

FERREIRA, Lílian A.; RAMOS, Glauco N. S. Esporte e educação. **Revista PUCVIVA**, São Paulo, n. 38, p.58-62, mai/ago, 2010.

GARGANTA, Júlio. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos**. Centro de estudos dos jogos desportivos. Porto/Portugal: Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto, 1995. p.11-26.

GRAÇA, Amândio. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos**. Centro de estudos dos jogos desportivos. Porto/Portugal: Faculdade de Ciência do Desporto e de Educação Física/Universidade do Porto, 1995. p.27-34.

GRECO, Pablo J. **Iniciação esportiva universal 2**: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HILDEBRAND, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.

PARLEBÁS, Pierre. **Perspectivas para una Educación Física Moderna**. Andalucía/Espanha: Unisport Andalucía, 1987.

VIANNA, José A.; LOVISOLO, Hugo R. Desvalorização da aprendizagem técnica na educação física: evidências e críticas. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p.883-889, out/dez, 2009.