

INCURSÕES TEÓRICAS INICIAIS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DO VOLEIBOL NO ÂMBITO DO LAZER

INITIAL THEORETICAL INCURSIONS FOR A PROPOSAL FOR TEACHING VOLLEYBALL IN THE CONTEXT OF LEISURE

Autores: Nicole Chiba Galvão, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, Brasil. Wladimir Barbosa Reis, Serviço Social do Comércio, Bauru, Brasil

Lilian Aparecida Ferreira, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, Brasil Correo electrónico: nicole.chiba@unesp.br wladimir.barbosa@sescsp.org.br lilian.ferreira@unesp.br.

Recibido: 20.12.2021

Aceptado: 11.05.2023

Resumo

A incursão no ensino das práticas esportivas requer de educadoras/es ações organizadas e sistematizadas que reúnam um conjunto de fatores para desenvolver competências tanto para jogar quanto na construção de comportamentos que fortaleçam as relações interpessoais e com o mundo. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar, por meio de um estudo teórico, um diálogo entre os conceitos da Praxiologia Motriz, a abordagem de ensino do Teaching Games for Understanding e os marcadores sociais que representam as diferenças e exclusões em nossa sociedade e também no esporte, no processo de ensino e de aprendizagem do voleibol no âmbito de uma instituição cultural voltada para a tematização e vivência do lazer. A expectativa é trazer para o debate a relevância da identificação dos significados estruturais, relacionais e humanos envolvidos por esta prática motriz como um dos princípios em direção à mudança na perspectiva do ensino do esporte, envolvendo sua compreensão, apropriação e ressignificação, principalmente para o âmbito do lazer.

Palavras-chave: Educação Física; Praxiologia Motriz; Teaching Games for Understanding; Marcadores sociais.

RESUMEN

La incursión en la enseñanza de las prácticas deportivas exige a los educadores organizar y sistematizar acciones que conjunten un conjunto de factores para desarrollar habilidades tanto para jugar como para construir comportamientos que fortalezcan las relaciones interpersonales y con el mundo. Así, el objetivo de este trabajo es presentar, a través de un estudio teórico, un diálogo entre los conceptos de la Praxiología Motriz, el enfoque didáctico de los Juegos Didácticos para la Comprensión y los marcadores sociales que representan las diferencias y exclusiones en nuestra sociedad y también en la deporte, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del voleibol en el ámbito de una institución cultural enfocada a la tematización y vivencia del ocio. La expectativa es llevar al debate la pertinencia de identificar los significados estructurales, relacionales y humanos involucrados en esta práctica motriz como uno de los principios para cambiar la perspectiva de la enseñanza del deporte, involucrando su comprensión, apropiación y resignificación, principalmente para el alcance del ocio.

Palabras Clave: Educación Física; Praxiología motriz; Teaching Games for Understanding; Marcadores sociales.

Abstract

The incursion into the teaching of sports practices requires educators to organize and systematize actions that bring together a set of factors to develop skills both for playing and for building behaviors that strengthen interpersonal relationships and with the world. Thus, the objective of this work is to present, through a theoretical study, a dialogue between the concepts of Motor Praxeology, the teaching approach of Teaching Games for Understanding and the social markers that represent the differences and exclusions in our society and also in the sport, in the process of teaching and learning volleyball within the scope of a cultural institution focused on the thematization and experience of leisure. The expectation is to bring to the debate the relevance of identifying the structural, relational and human meanings involved in this driving practice as one of the principles towards changing the perspective of teaching sport, involving its understanding, appropriation and re-signification, mainly for the scope of leisure.

Keywords: Physical Education; Motor Praxiology; Teaching Games for Understanding; Social markers.

Introdução

O esporte é uma importante manifestação cultural e de enorme visibilidade midiática mundial, estando presente em diversos debates, bem como em vários âmbitos de intervenção: saúde e lazer, escola, esporte de alto rendimento, dentre outros (Greco, 2007).

O ensino das práticas esportivas requer de educadoras/es ações organizadas e sistematizadas que reúnam um conjunto de fatores para mobilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas, tanto na obtenção de competências para jogar ou praticar determinada prática esportiva quanto na construção de comportamentos que estimulem as relações interpessoais e com o mundo.

Sobre os modos de ensinar os esportes denominados “coletivos” ainda está presente um desafio caracterizado por modelos de ensino que se assentam em orientações exclusivamente técnicas, fragmentadas e apartadas das dinâmicas estruturais e funcionais que marcam as especificidades de cada modalidade esportiva (Reverdito, Scaglia & Paes, 2009; Souza & Baccin, 2009).

A partir desta problemática, a Praxiologia Motriz se apresenta como “Ciência da Ação Motriz, com modelos e instrumentos próprios de investigação das práticas motrizes e especialmente, das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento” (Parlebas, 2008, p.354). Compreende-se por práticas motrizes todo sistema praxiológico que possui: estruturas (que delimitam espaço, tempo, implemento, sujeitos e competências) e normas (regras de condutas e comportamento dos jogadores) que configuram as possibilidades de ações dentro do jogo (Fagundes & Ribas, 2017).

A obra *Jeux, Sports et Sociétés* de Pierre Parlebas propõe um léxico com as principais ideias e conceitos acerca da Teoria da Ação Motriz. Em suma, para entender as ações motrizes é preciso compreender como as práticas são estruturadas, seu funcionamento e como elas influenciam os sujeitos praticantes (Ferreira & Ramos, 2017; Parlebas, 2008).

Desse modo, ressaltam-se três princípios para mudança na perspectiva de ensino das práticas motrizes: 1. Assumir uma abordagem de ensino comprometida não só com a técnica, mas com as relações reveladas no contexto da ação motriz; 2. Identificar as situações motrizes por seus significados relacionais e humanos no âmbito da experiência global; 3. Destacar precisamente as características das lógicas internas que definem as práticas motrizes como um todo e as ações motrizes especificamente (Parlebas, 2003).

Uma proposta metodológica que defende o ensino com ênfase na compreensão, por parte dos jogadores, das finalidades das ações específicas do jogo esportivo e dos processos envolvidos na tomada de decisão é o Teaching Games for Understanding (TGfU), traduzido como Ensino do Jogo pela Compreensão, que foi criada por Bunker e Thorpe (1982), assentada na defesa do entendimento, da compreensão, da reflexão e da problematização dos desafios trazidos pelas “famílias” ou grupos de jogos esportivos e da busca por alternativas manifestada pelos jogadores.

Para além do entendimento das características e semelhanças dos jogos esportivos, o processo de aprendizagem destas práticas motrizes é atravessado por questões historicamente impostas pela cultura dominante. Neste sentido, corroboramos que também os jogos esportivos estão circunscritos em um território de identidades, estabelecendo classificações e hierarquias que representam as diferenças de gênero, etnia, classe social, deficiência física e mental, dentre outros, enfatizado por um potente marcador social, nos esportes, que é o corpo (Damico & Meyer, 2006).

No campo do lazer, em se tratando da instituição para qual este estudo está direcionado, nos valem das proposições de Marcellino (1998), ao apontar o lazer como a cultura vivenciada no tempo livre das obrigações profissionais, escolares ou familiares, sendo considerado como momento de descanso, divertimento ou mesmo de desenvolvimento pessoal e social. Valores como a democratização do acesso ao esporte e o seu reconhecimento como uma possibilidade de lazer ao longo da vida podem balizar ações pedagógicas institucionais neste âmbito (Uhle, 2017).

O voleibol foi escolhido como modalidade esportiva para reflexão e intervenção metodológica, tanto por sua visibilidade e relevância enquanto esporte, quanto por suas peculiaridades no âmbito da lógica interna (Ribas, 2014). Vale ressaltar que esta modalidade é oferecida na instituição cultural em cena, na qual parte dos autores deste artigo atuam como profissionais de Educação Física.

Sendo assim, o objetivo desta produção foi apresentar as primeiras reflexões sobre uma proposta de ensino do voleibol que buscou estabelecer aproximações teóricas entre os conceitos da Praxiologia Motriz, da abordagem do TGfU e dos marcadores sociais, em uma instituição cultural voltada para a tematização e vivência do esporte no âmbito do lazer.

Aportes teóricos e a construção inicial de um diálogo para o ensino do voleibol

Para Parlebas (2008), idealizador da Praxiologia Motriz, toda prática motriz é um sistema complexo que apresenta em sua estrutura uma lógica interna (estabelecida pelas relações do participante consigo ou com outros participantes, com o espaço, com o tempo e com os materiais) que configura as regras e as possibilidades de ações do jogo. Mas que também sobre influência de fatores externos (pessoas, tempo, espaço ou outras relações externas), que é chamada de lógica externa, como ilustrado na figura 1.

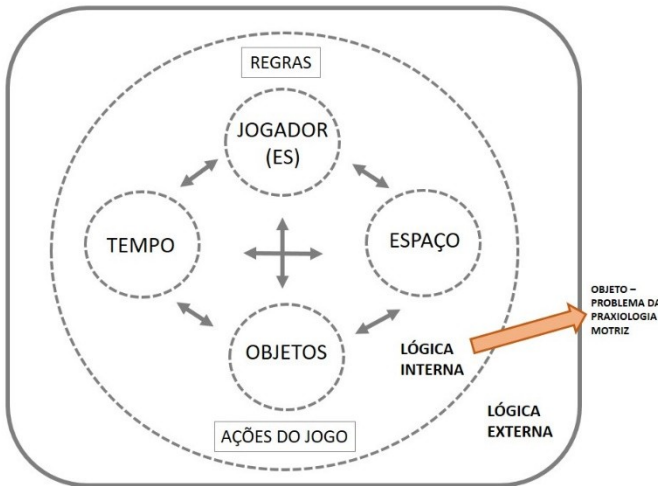


Figura 1. Sistema Praxiológico (Adaptado de Lagardera & Lavega, 2008)

Além disso, o autor propõe um sistema de classificação para agrupamento das práticas motrizes denominado de Sistema CAI, em que "C" refere-se aos Companheiros, "A" Adversários e "I" Incerteza do Ambiente (Parlebas, 2008). Essa combinação de critérios permite identificar qualquer prática motriz em oito classificações possíveis: Ausência de interação entre praticantes (prática motriz individual ou psicomotriz), com ou sem incerteza do ambiente; Ausência de companheiros, interação somente entre adversários, com ou sem incerteza do ambiente; Ausência de adversários, interação somente entre companheiros, com ou sem incerteza do ambiente; Interação entre adversários e companheiros, com e sem incerteza do ambiente, ilustrado pela figura 2.

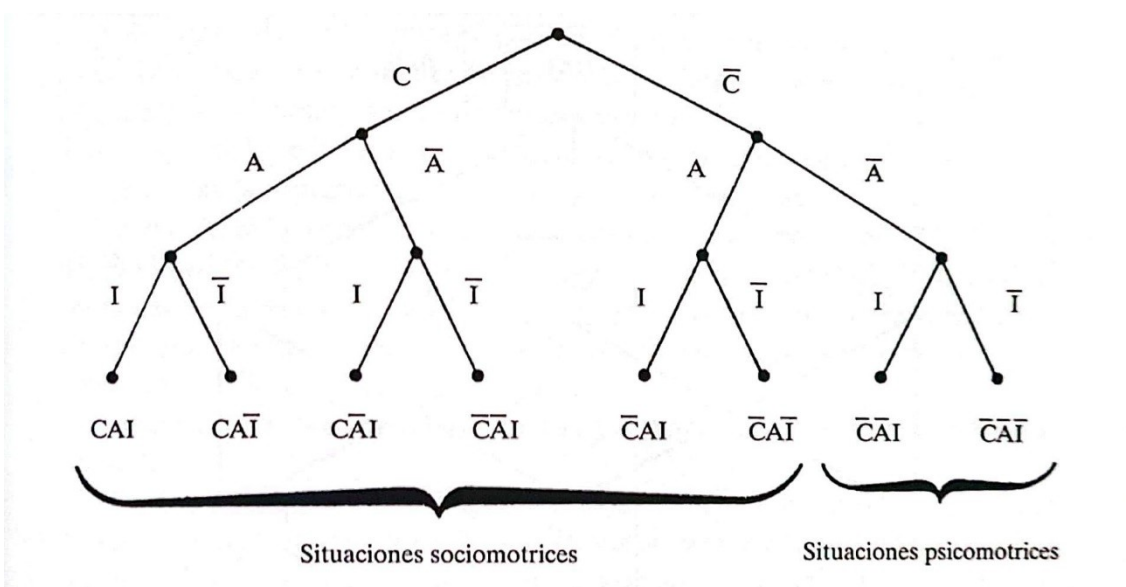


Figura 2. Sistema CAI

As interações motrizes entre praticantes de qualquer prática motriz podem ser conceituadas em psicomotrizes ou sociomotrizes. Nas práticas psicomotrizes, o praticante estabelece relação com espaço, regras, materiais (se houver) e tempo, mas não há nenhuma interação com outra pessoa, como a prática de yoga ou o salto em altura, por exemplo, podendo, ainda, ter a incerteza do meio (Lavega, 2018; Ramos & Ferreira, 2021). As demais categorias, denominadas práticas sociomotrizes são todas aquelas em que ocorrem interações motrizes entre participantes, sejam companheiros (C) e/ou adversários (A), com ou sem incerteza do ambiente.

Além do Sistema CAI, Parlebas (2008) criou os Universais Ludomotores, dando condições para a compreensão do interior das práticas motrizes, como se fosse observada por uma lupa para melhor visualização da sua lógica interna e como suas relações são estabelecidas, revelando assim a essência de cada prática motriz. “Através dos Universais, Parlebas abre a porta para observar sete habitações profundas daquela casa chamada jogo” (Lagardera & Lavega, 2003, p.140 - tradução nossa), organizados em: 1. Rede de comunicação motriz; 2. Rede de interação da marca; 3. Sistema de pontuação; 4. Sistema de troca de papéis; 5. Sistema de troca de subpapéis; 6. Código gestêmico; e 7. Código praxêmico.

O primeiro universal é a rede de comunicação motriz ocorre de acordo com o tipo de relação observada durante qualquer prática sociomotriz. A colaboração entre companheiros, seja por meio do passe feito após a recepção de um saque num jogo de voleibol, ou por meio da condução para o giro simples na dança de salão, é denominada comunicação motriz. A contracomunicação motriz se refere às ações entre os adversários, ou seja, as ações de oposição em relação aos participantes do jogo. A ação de bloquear o ataque no voleibol ou eliminar um adversário no jogo “queimada” são exemplos de contracomunicação motriz (Ramos & Ferreira, 2021).

Essa rede de comunicação pode assumir várias características, a saber: a. Exclusiva: quando os participantes conhecem e reconhecem companheiros e adversários para quem se comunicar; b. Ambivalente: quando os participantes podem se comunicar como companheiros e/ou adversários, comuns em jogos paradoxais, em que as relações de oposição e cooperação ocorrem todo o tempo, ou seja, todos podem exercer todas as funções do jogo. Ambas variações, exclusiva e ambivalente, podem manter suas relações de comunicação estáveis durante toda prática, ou alterá-las, caracterizando-se como instáveis. Na reprodução do voleibol institucionalizado, cujo modelo de referência está no esporte de alto rendimento, a rede de comunicação é exclusiva e estável (Ribas, 2014). A maior implicação pedagógica para o professor ao entender esse emaranhado de comunicações e contracomunicações é a possibilidade de oferecer diferentes experiências de interações para seus alunos, proporcionando um ambiente mais rico de aprendizagens (Lagardera & Lavega, 2003).

O segundo universal é a rede de interação de marca é a forma utilizada para definir quem teve sucesso ou não durante o jogo, podendo ser: a. Antagônica: quando a vitória se concentra em ações de oposição; b. Cooperativa: quando a vitória é dada por ações cooperativas; c. Mista: quando exige, de uma mesma equipe, organização para atingir o alvo adversário enquanto defende simultaneamente sua área de defesa (Oliveira & Ribas, 2019; Ramos & Ferreira, 2021). Grande parte dos esportes de maior popularidade, a exemplo do futebol, voleibol e basquete, apresentam redes de interação do tipo mista ou antagônica. É preciso reforçar a importância da experiência também da rede cooperativa para estimular ações de solidariedade e cooperação, principalmente na iniciação esportiva, uma vez que nesses esportes midiáticos a rede antagônica é a mais reforçada.

O terceiro universal é o sistema de pontuação é a memória de erros e acertos dentro do jogo, pois mais do que mostrar como as interações de marca ocorrem, esses êxitos nas ações motrizes são a somatória desses pontos, podendo ocorrer de cinco formas: a. Pontuação limite sem possibilidade de empate (voleibol); b. Tempo limite

(handebol); c. Junção de pontos e de tempo (judô); d. Classificação diante de um critério estabelecido (nota ginástica artística ou a distância no lançamento de dardo); e. Ausência de conclusões obrigatórias (pega-pega, esconde-esconde) (Lagardera & Lavega, 2003; Ramos & Ferreira, 2021).

Entendendo os jogos como construções sociais, assentados em diversas culturas, neles são representados papéis sociais. Por exemplo, o jogo de “polícia e ladrão”, apresenta dois papéis sociais. Não é o mesmo, jogar como pegador e fugitivo. Esses papéis podem se alternar durante o jogo, o que configura a rede de troca de papéis. Deste modo, o papel sociomotriz é como um conjunto de direitos e proibições que os participantes têm durante o jogo. A quantidade de papéis não tem relação direta com o número de participantes, pois alguns papéis podem ser realizados por mais participantes (Franchi & Ribas, 2017). Os papéis apresentados no jogo estão diretamente relacionados com os quatro âmbitos da lógica interna: a. Relação com os participantes, definindo obrigações e direitos (contato, troca de objeto, inversão de funções); b. Relação com o espaço (como e quando ocupar determinado espaço?); c. Na relação com os materiais (onde, quando e de que maneira se pode utilizar os materiais?); d. A relação com o tempo (como o tempo pode influenciar as condutas motrizes?) (Ramos & Ferreira, 2021). O quarto universal é o sistema de papéis que traz identidade às práticas motrizes, diante de sua lógica interna, por isso Lagardera e Lavega (2003) aconselham um ensino pautado em jogos com variedade de papéis para uma aprendizagem mais enriquecedora e ampliada. A rede de subpapéis é o quinto universal e orienta uma análise ainda mais profunda sobre o entendimento do jogo e está circunscrito às ações possíveis de serem realizadas em cada papel. “Semelhante ao papel, o conceito de subpapel nos remete realmente a um tipo de conduta motriz que agrupa ações julgadas como equivalente do ponto de vista estratégico” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 187 – tradução nossa). Ainda, tendo como exemplo o jogo de polícia e ladrão, a rede de subpapéis irá apresentar as possibilidades de ações do papel de polícia (todas as ações possíveis e permitidas no jogo) e o de ladrão (com todas as ações possíveis e permitidas no jogo).

Por fim, temos os códigos gestêmico e praxêmico, como sexto e sétimos universais respectivamente. O primeiro, caracterizado como a comunicação ocorrida por meio de gestos e códigos pré estabelecidos entre praticantes de um jogo ou esporte, ou seja: “Em geral, esses signos fazem parte dos gestos ludomotores compartilhados por todos e reconhecidos intuitivamente, e são facilmente identificáveis: gestos como a mão, a cabeça ou os braços para pedir a bola [...]” (Parlebas, 2008, p. 73). O segundo se caracteriza por uma ação comportamental, não verbal e nem gestual, relacionada à comunicação tática, de acordo com a função exercida pelo jogador: “Eles contêm os sinais que anunciam subpapéis sociomotores iminentes e desempenham um papel crucial no processo de antecipação motora” (Parlebas, 2008, p. 73). Entender e decifrar esses códigos exige uma compreensão mais profunda da prática motriz.

Todo esse vasto conjunto de conceitos trazidos pela Praxiologia Motriz podem ser acionados de forma prática no contexto do ensino dos jogos esportivos. Essa análise aprofundada poderá auxiliar o professor a decifrar determinada prática motriz, entender suas características e compreender sua lógica interna, contribuindo para a realização de adequações para uma apropriação do conhecimento mais qualificada por parte dos jogadores. Parlebas (2008, p.85) reforça que o olhar do professor precisa estar atento para um importante conceito praxiológico, a conduta motriz de seus alunos, que é: “a organização significativa do comportamento motriz. A conduta motriz é o comportamento motriz enquanto portador de significado”. Sob esta perspectiva, é preciso considerar o indivíduo como único e dotado de um sistema inteligente com dimensões cognitivas, sociais e emocionais, sendo essa última, muitas vezes, desconhecida pelo sistema educativo (Lagardera & Lavega, 2011).

Não é só o corpo o que se educa, nem o movimento, nem as habilidades motoras, [...] mas sim a pessoa em sua

totalidade é o objeto central da educação, muito especialmente na perspectiva da pedagogia das condutas motrizes que concentra toda a sua atenção e ação pedagógica na singularidade que cada ser humano é capaz de manifestar de maneira específica e original (p. 5, tradução nossa).

Os conhecimentos da Praxiologia Motriz possibilitam ao professor de educação física um aprofundamento no entendimento da prática motriz que ele almeja ensinar, elaborando uma espécie de “gramática do jogo” que, aliado às escolhas metodológicas, vão configurar esse ambiente de intenção pedagógica.

Uma abordagem de ensino que tem sido estudada em correlação com a Praxiologia Motriz é o Teaching Games for Understanding – TGfU (Fagundes, 2019; Fagundes & Ribas, 2020). O TGfU ou o Ensino dos Jogos pela Compreensão, foi elaborado por David Bunker e Rod Thorpe no ano de 1982, rompendo com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada, uma vez que tem como foco o ensino do jogo por meio da compreensão tática, dos processos cognitivos de percepção e da tomada de decisão dos jogadores.

É um modelo que possui suas bases na teoria construtivista e coloca o aluno como construtor ativo de suas próprias aprendizagens, apresentando um processo cíclico dividido em seis fases: 1. Forma de jogo; 2. Apreciação do jogo; 3. Consciência tática; 4. Tomada de decisões apropriadas; 5. Execução motora; e 6. Desempenho. As primeiras fases buscam caracterizar e compreender a dinâmica do jogo, correlacionando às tomadas de decisão, na tentativa de promover conhecimentos táticos dentro de uma descoberta mediada pelo professor, em que a/o praticante é exposto a diversas situações de jogo, sendo incentivado a perceber, verbalizar e resolver questões inerentes ao jogo. Nas fases finais, essa capacidade de solucionar problemas, possibilita o reinício do ciclo com novas e mais desafiadoras situações de jogo (Bunker & Thorpe, 1982; Fagundes, 2019; Teoldo et al., 2010; Thorpe et al., 1986).

Bunker e Thorpe (1982) defendem que alguns jogos esportivos apresentam características comuns de lógica interna, determinadas por suas regras, estruturas e características táticas e que poderiam ser agrupados, possibilitando três classificações: 1. Jogos de invasão: as características táticas comuns envolvem invadir o território para pontuar no ataque, conter espaços na defesa e utilizar alvo ou meta para pontuar (exemplo: futebol, rúgbi ou handebol); 2. Jogos de rede/parede: as características táticas comuns estão no conceito de atacar de uma forma que impossibilite seus oponentes de devolver o objeto por cima da rede ou espaço delimitado semelhante, todos os jogadores devem sacar e receber a bola e o alvo para pontuar está na superfície de jogo (exemplo: voleibol, tênis de campo ou squash); 3. Jogos de ataque/campo - características táticas comuns de pontuar golpeando uma bola ou implemento em espaços abertos e os defensores são colocados estrategicamente para impedir corridas de pontuação (exemplo: beisebol, softbol ou bets). A utilização de versões simplificadas e modificadas de jogos possibilitam transferências de aprendizagens dos conhecimentos táticos comuns exigidos em cada uma dessas categorias (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe et al., 1986).

Para potencializar esse aprendizado dentro do TGfU, quatro princípios precisam orientar as ações do professor: A seleção do tipo de jogo, onde a escolha dos jogos elencados para a aprendizagem deve apresentar a mesma estrutura organizacional (pertencer à mesma classificação), para que os aprendizados de conhecimentos táticos e estratégicos sejam passíveis de transferências entre as modalidades; A modificação do jogo por representação, propõe jogos com modificações como os jogos reduzidos, respeitando a mesma estrutura tática dos jogos formais (não é uma decomposição ou fragmentação de ações isoladas, é preciso que a dinâmica da tarefa modificada mantenha a dinâmica do jogo formal); A modificação por exagero, propõe alterações no jogo que exagere o aparecimento de uma problematização tática específica (o professor também pode recorrer ao questionamento para guiar os alunos na compreensão e resolução do problema inerente do jogo); E o ajustamento da complexidade

tática, corresponde a percepção do professor quanto a necessidade de ajustamento da complexidade tática do jogo proporcional às competências e potencialidades dos alunos, proporcionando desafios alcançáveis, como descrito na figura 3 (Clemente, 2012; Teoldo et al., 2010; Thorpe et al., 1986).

Seleção do tipo de Jogo	Modificação por representação	Modificação por exagero	Ajustamento da Complexidade tática
<ul style="list-style-type: none"> Os jogos selecionados precisam oferecer uma multiplicidade de experiências que permitam a reflexão sobre as similaridades e diferenças entre os jogos e as possibilidades de transferências de aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos onde a modificação do jogo representem a mesma estrutura tática dos jogos formais (jogos reduzidos mas que demanda às semelhantes tomadas de decisão). 	<ul style="list-style-type: none"> Jogos onde a tarefa é simplificada para representar e exagerar determinado problema tático a ser resolvido pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento do jogo deve ser correspondente às competências e potencialidades dos alunos

Figura 3. Princípios pedagógicos do TGfU

O TGfU é considerado uma abordagem de ensino pois sua estrutura teórica tem subsidiado a organização e sistematização de metodologias para o ensino do esporte em diversos países, ao apresentar sustentações teóricas que priorizam maior envolvimento dos alunos nas atividades, de forma a possibilitar experiências de sucesso na aprendizagem de competências inerentes ao jogo. Outras mobilizações metodológicas para o ensino do esporte e que também estão preocupadas com uma participação mais ativa dos alunos nesse processo, são: Sport Education (SE), Sport Game Approach (SGA), Game Sense, Game Designed (Graça & Mesquita, 2002; Hastie, 2010; Siedentop, Hastie & Van de Mars, 2004).

Em que pese as contribuições trazidas pelo TGfU uma crítica que pode ser tecida corresponde ao aspecto da sua organização didática que envolve a fragilização do conhecimento específico sobre a modalidade esportiva que se deseja ensinar, o que destaca a relevância dos conceitos da Praxiologia Motriz para um entendimento mais aprofundado e que possa auxiliar no processo de ensino (Graça & Mesquita, 2002; Hastie, 2010; Fagundes, 2019; Siedentop et al., 2004).

Sob o olhar praxiológico, o voleibol de quadra é compreendido como prática sociomotriz de cooperação (pela necessária interação entre companheiros) e oposição (pela existência e interação com os adversários), realizada em um ambiente sem incerteza (quadra de voleibol). Essa rede de comunicação (companheiros e adversários) é caracterizada como exclusiva e estável por determinar quem são os companheiros e os adversários, não sendo possível mudanças desse aspecto durante o jogo. Dentre as práticas sociomotrizas de cooperação e oposição mais conhecidas nas aulas de educação física junto às escolas brasileiras estão o futebol, o voleibol, o handebol e o basquetebol, entretanto, entre elas, o voleibol apresenta a particularidade de que a interação com os adversários não ocorre de forma direta, pois os participantes ocupam espaços delimitados específicos, separados por uma rede,

e que não podem ser invadidos. O êxito do jogo é estabelecido pelas interações de marca de uma rede mista (antagônica e cooperativa), pois os jogadores precisam cooperar entre si e se opor aos adversários para conseguir fazer com que a bola caia no campo adversário e não em seu próprio campo. O sistema de pontuação é do tipo pontuação limite, que impossibilita o empate, sendo disputado em competições oficiais da Federação Internacional de Voleibol (FIVB), no máximo quatro sets de 25 pontos e, em caso de empate de sets, um set final de 15 pontos, ambos com diferença de 2 pontos entre as equipes (Marchi Júnior, 2001).

Para a análise da rede de troca de papéis, o critério utilizado é o regulamento (Ribas, 2014; Oliveira & Ribas, 2019; Fagundes, 2019), evidenciando quatro papéis no decorrer do jogo: sacador, defensor, atacante e líbero (papéis configurados pelas possibilidades de papéis/funções desempenhadas no jogo). Os subpapéis desvelam as possibilidades de ações motrizes que os participantes podem realizar em cada um desses papéis, por exemplo, durante o momento de ataque, apenas três papéis podem surgir: atacante (atacar, fintar ou preparar para cobertura); defensor (atacar da zona de defesa, fintar ou preparar para cobertura) e líbero (atacar da zona de defesa e preparar para cobertura). Em alguns papéis as ações motrizes apresentam uma “limitação” de atacar da zona de defesa, o que demanda estratégia coletiva e comunicação indireta entre os companheiros. A comunicação indireta é marcada pelos códigos gestêmicos (como a indicação, com os dedos da mão de um colega de equipe, para o local que a equipe adversária tem mais fragilidade para defender) e os códigos praxêmicos (uma movimentação para o ataque de um jogador de meio que pode ser lida pelo levantador como pedido de levantamento de uma bola rápida de meio). Com o amadurecimento do entendimento do jogo e as interações entre os jogadores de uma mesma equipe, as leituras dos códigos praxêmicos vão se tornando cada vez mais acessadas e utilizadas pelos jogadores (Fagundes, 2019; Oliveira & Ribas, 2019; Ribas, 2014).

MOMENTOS DO JOGO	PAPEIS	SUBPAPEIS
SAQUE	SACADOR	Sacar Posicionar-se para a defesa
RECEPÇÃO	ATACANTE	Recepcionar/Passar Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque
	DEFENSOR	Recepcionar/Passar Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque (zona de defesa)
	LÍBERO	Recepcionar/Passar Ocupar Espaço
LEVANTAMENTO	ATACANTE	Levantar Largar de segunda (ataque) Preparar-se para a cobertura
	DEFENSOR	Levantar Infiltrar Largar de segunda (abaixo do bordo superior da rede) Preparar-se para a cobertura
	LÍBERO	Levantar Preparar-se para a cobertura
ATAQUE	ATACANTE	Atacar Fintar Preparar-se para a cobertura
	DEFENSOR	Atacar (zona de defesa) Fintar Preparar-se para a cobertura
	LÍBERO	Atacar (zona de defesa) Preparar-se para a cobertura
BLOQUEIO	ATACANTE	Bloquear
DEFESA	ATACANTE	Defender Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque
	DEFENSOR	Defender Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque (zona de defesa)
	LÍBERO	Defender Ocupar Espaço
COBERTURA	ATACANTE	Realizar a cobertura Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque
	DEFENSOR	Realizar a cobertura Ocupar Espaço Preparar-se para o ataque (zona de defesa)
	LÍBERO	Realizar a cobertura Ocupar Espaço

Figura 4. Papéis e subpapéis no voleibol (Oliveira e Ribas, 2019, p. 6)

No voleibol, apesar de ser um esporte onde os momentos do jogo são bem demarcados e, de certa forma, as ações motrizes ocorrerem de forma individual, se faz necessário entender os elementos de comunicação e contracomunicação direta e indireta para que essas ações aconteçam de forma coletiva, possibilitando um jogo cada vez mais elaborado e complexo de leituras. Esse processo de aprendizagem envolve não só a boa execução de uma ação motriz, mas também o conhecimento prévio da estrutura da modalidade, as leituras de jogo e as tomadas de decisão.

Além dos aspectos até então pontuados, o ensino do esporte, por se configurar como uma construção cultural, é atravessado por inúmeras questões que podem dificultar ou facilitar que as relações humanas sejam respeitadas, solidárias e justas, uma vez que são bastante influenciadas pelos marcadores sociais (Goellner, 2010).

Um valor defendido pela instituição cultural de lazer, para a qual se desenvolveu esta proposta de ensino, é o do Esporte para Todos e por toda a vida (Uhle, 2017), tendo como premissa a democratização do acesso ao esporte, de fato, para todas as pessoas, no âmbito do lazer. Por essa perspectiva, parece fazer sentido uma metodologia de ensino que possibilite ampliar, democratizar, compreender o jogo, possibilitando ressignificações do voleibol para o cenário do lazer. O confronto entre a democratização do acesso ao esporte e o esporte espetáculo e profissional parece demarcar extremos que alimentam perspectivas incongruentes acerca da inclusão, justiça, solidariedade, respeito, por exemplo. Entretanto, nessa disputa, o esporte espetáculo parece expressar mais vigor na constituição das representações e modos de atribuir sentidos às relações humanas pelas pessoas (Goellner, 2010). Deste modo,

[...] o corpo torna-se uma forma de distinção, um modo de classificar, de agrupar, de entender, de incluir ou de excluir. Ele torna-se, enfim, um marcador social, ele não é mais apenas atravessado pela classe, pelo gênero, pela sexualidade, pela etnia, pela geração, mas ele mesmo passa a figurar como um marcador junto com esses outros marcadores (Damico; Meyer, 2006, p. 115).

Adotamos o corpo como o principal marcador social da diferença no esporte. Corpos altos para jogar basquete, corpos longilíneos e magros para a ginástica rítmica, corpos fortes e compactos para a ginástica artística, corpos baixos e ágeis para serem líberos no voleibol. Como democratizar o acesso se o esporte midiático estabelece um padrão sobre os corpos que pode inclusive ser uma barreira para a prática de esportes? Esse marcador também é atravessado por outros como gênero, sexualidade, classe social, geração, deficiência, etc. Há esportes considerados para meninos e esportes para meninas, esportes elitizados e populares. Como pensar o ensino do voleibol correlacionando esses saberes e questionando essas imposições culturais?

Uma preocupação organizacional como a construção de um currículo parece ser eminentemente da educação escolar, mas ao estabelecer um paralelo com uma instituição cultural de lazer, que também é um espaço de construção de processos educativos, o currículo pode não estar claro, mas ele existe: "Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade" (Silva, 2010, p. 139). Quais valores e visões de mundo sustentam uma proposição curricular que se pretende democrática?

A sociedade atual tem se questionado sobre temáticas que afligem os sujeitos contemporâneos, como a diferença, desigualdade, injustiça, sustentabilidade, inclusão, mobilizando reflexões que contribuíram com o nascimento de novas linhas teóricas como o pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo, estudos culturais, entre outras e que configuraram novas categorias de análise das relações de poder entre os processos educativos e a sociedade pós-moderna (Neira, 2016). O ensino do esporte, por esta via, se compromete com a construção de experiências pedagógicas que possam questionar e buscar por mudanças dos mecanismos de imposição de uma cultura hegemônica (Bourdieu & Passeron, 1975).

Nessa perspectiva de ensino do esporte, a escolha das atividades e a forma como elas serão desenvolvidas não podem ser aleatórias. Os alunos assumem participação na autoria curricular (processo de planejamento e elaboração dos objetivos que se pretende atingir no desenrolar no ensino do voleibol e as atividades das aulas) e podem ressignificar suas práticas diante de sua experiência cultural (Neira, 2016). Para isso é necessário que o conhecimento seja aprofundado e ampliado, de modo que o aluno possa "[...] conhecer melhor a prática corporal,

identificar e analisar os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras”, bem como, “[...] recorrer a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, àqueles que oferecem olhares distintos dos que foram disponibilizados até então” (Neira, 2016, p.92).

Sob estas influências, estruturar uma proposta para se ensinar a modalidade voleibol (que também poderia ser chamada de “currículo”) vai além de entender a estrutura de funcionamento e ler seus códigos, bem como, organizar metodologicamente um ensino voltado para a compreensão do esporte, mas carece, igualmente, de uma ação voltada para o desenvolvimento de olhares mais ampliados para as diferenças humanas e as relações de poder que elas carregam consigo.

Para defender um espaço democrático que realmente reconheça e valorize as diferenças, principalmente dos corpos, que problematize as imposições culturais e entenda que todas as pessoas têm o direito de aprender, é necessário mobilizar novos modos de pensar e agir sobre o ensino do conteúdo esporte (Ferreira, 2018). Por esta via, qual é o voleibol que poderia ser desenvolvido numa instituição cultural de lazer?

O exercício para sistematizar uma proposta inicial de ensino do voleibol dentro de uma instituição de lazer, que não reproduza modelos de exclusão ou repetição de técnicas de forma isolada e descontextualizada, e que respeite o entendimento desse complexo sistema praxiológico que é o voleibol, está alicerçado na seguinte tríade: a Praxiologia Motriz, como eixo estrutural de entendimento do esporte voleibol, pela abordagem do TGfU e pelos aportes dos marcadores sociais.

A proposta, que será objeto de investigação, pretende ser desenvolvida em um semestre letivo para alunos e alunas de 13 a 17 anos de idade e de diversos gêneros. O objetivo pedagógico é que essas pessoas entendam a lógica de funcionamento do voleibol, aprendam a jogar compreendendo as ações táticas inerentes do jogo, à partir de leituras ancoradas na experiência do jogar e de elementos de análise e reflexão sobre a cultura hegemônica imposta no esporte que se revelam nos corpos, sendo incentivados a questionar, modificar e ressignificar estruturas solidificadas culturalmente no voleibol formalizado.

Para isso, o semestre será dividido em três momentos: O primeiro momento consiste em entender o “Esporte voleibol como patrimônio cultural de quem?”. As reflexões serão pautadas pela identificação de elementos presentes na estrutura do jogo (lógica interna) que caracterizam o jogo como voleibol; e pelos modos como ele é apropriado pela comunidade (lógica externa), apresentado por diversos saberes (desde jogos e brincadeiras tradicionais que se aproximam da modalidade até em práticas recreativas em ambientes diversificados) e suas crenças (conceitos limitantes que podem aparecer e distanciar as pessoas da prática). A expectativa é que o grupo vivencie variadas formas de se relacionar com os elementos da estrutura do jogo voleibol (lógicas interna e externa) proporcionando diversificadas experiências. Além disso, o grupo experimentará um primeiro exercício de criação/elaboração/adaptação de jogos, na expectativa de promover a inclusão no acesso ao esporte e na valorização das identidades dos corpos (jogos diversificados que proporcionem transferências possíveis de aprendizagem que apresentam lógica semelhante ao voleibol, reflitam sobre as diferenças e que possam auxiliar o processo de aprendizagem do voleibol para as pessoas).

O segundo momento se pauta no seguinte questionamento: “Qual é a estrutura histórico-cultural imposta e a quem se destina essa prática do voleibol institucionalizado da forma como ele é ensinado?”. As reflexões serão pautadas na apropriação crítica da estrutura do esporte midiático voleibol (como, por exemplo, a especialização de funções versus o entendimento da rede de troca de papéis, compreender ou adaptar regras para atender as necessidades de

aprendizagem, sistemas táticos adequados para quais contextos, altura dos corpos x altura da rede, dentre outros). Espera-se que os alunos entendam, vivenciem e reflitam sobre as estruturas impostas pelo jogo formalizado (e que está muitas vezes, mais distante da realidade do jogo de lazer). Além disso, nesse momento de elaboração e criação de jogos, o grupo se balizará por essas estruturas mais profundas do jogo formal de voleibol, uma vez que já terá se apropriado dos processos de criação de jogos (elaboração, experimentação, adequação do jogo e reflexões sobre o como jogar), atrelado à esse movimento de aprender a jogar por meio da resolução de situações problemas presentes no jogo.

O terceiro momento será o de apresentação dos conhecimentos e de ressignificação “O voleibol do e para o Esporte Jovem”. As reflexões irão partir da proposta de análise sociohistórica e política do esporte, sob novas formas de olhar e aprender sobre o voleibol, como um espaço democrático de acesso. A apropriação dos conceitos e conhecimentos variados para propor formas de jogar ou ajustar o jogo que atendam ou se ajustem às demandas de jogo do grupo é o objetivo desta etapa. O processo de criação, experimentação e modificação de jogos será balizado pelas falas e necessidades relatadas pelo grupo, com expectativas de que esse movimento de reflexão possa reverberar na apropriação de espaços e contextos da prática do voleibol como lazer.

Algumas considerações

Partilhamos do posicionamento de Parlebas (2008) ao defender que a Praxiologia Motriz é a teoria da ação motriz e a Educação Física que, por estar sempre vinculada a um cenário de intervenção, se caracteriza por uma pedagogia das condutas motrizes, ou ainda mais, das condutas das pessoas envolvidas neste processo de aprendizagem.

Olhar para o ensino do voleibol no âmbito do lazer, voltado para a democratização do acesso e inclusão de todas as pessoas, independente de seus corpos, significa estabelecer articulações entre o interior das práticas motrizes, ou seja, sua lógica interna e, igualmente, seus modos de produção, as lógicas externas que influenciam e contribuem para criar, recriar e revelar os sentidos assumidos e atribuídos/significados por cada prática motriz pelos grupos sociais que a produziu.

A proposição aqui apresentada é um primeiro exercício que evidencia os inúmeros desafios na quebra das barreiras culturais de se repensar o ensino dos esportes coletivos. Movimento que ainda requer demasiada leitura, análise, experimentação, reflexão e constante ousadia e criatividade. De todo modo, entramos nesse desafio e gostaríamos com isso de mobilizar o debate acadêmico com a certeza de que temos ainda muito a caminhar.

Referências

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1975). *A reprodução*. Rio: Francisco Alvez.

Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

Clemente, F. M. (2012). *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.

Damico, J. G. S. y Meyer, D. E. (2006). *O corpo com marcador social: Saúde, beleza e valorização de cuidados corporais de jovens mulheres*. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, 27(3), 103-118.

Fagundes, F. M. y Ribas, J. F. M. (2020). *Princípios pedagógicos do modelo teaching games for understanding: uma visão praxiológica sobre o ensino para a compreensão do esporte. Motrivivência, Florianópolis*, v. 32, n. 62, p. 01-22.

Fagundes, F. M. y Ribas, J. F. M. (2017). *A decisão motriz do levantador no voleibol: revisão de literatura e sistematização para ensino-aprendizagem segundo a praxiologia motriz. Motriz, Porto Alegre*, 23(especial), 225-242.

Fagundes, F. M. (2019). *O modelo Teaching Games for Understanding e a Praxiologia Motriz: sistematização do ensino para a compreensão da lógica interna do voleibol. (Dissertação de Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.*

Ferreira, L.A. (2018). *O ensino do conteúdo esporte na educação física escolar: desafios e possibilidades. Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro*, v. 3, n. 1, p. 7 - 18.

Ferreira, L. A. y Ramos, G. N. S. (2017). *Educação física escolar e praxiologia motriz: lógica interna e os universais ludomotores nas relações com a cultura corporal de movimento. En: Ferreira, L. A. y Ramos, G. N. S. (Orgs). Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais. (pp.13-32) Curitiba: CRV.*

Franchi, S. y Ribas, J. F. M. (2017). *Jogos tradicionais e praxiologia motriz: elementos para a organização do trabalho pedagógico e da didática na educação física escolar. En: Ferreira, L. A. y Ramos, G. N. S. (Orgs). Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz: compreendendo as práticas corporais (pp.33-54). Curitiba: CRV.*

Goellner, S. V. (2010). *A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cadernos de Formação RBCE*, p. 71-83, mar.

Graça, A. y Mesquita, I. R. (2002). *A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender habilidades básicas do jogo. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2 (2), 67-79.

Greco, P. J. (2007). *Iniciação esportiva universal: metodologia de iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: UFMG.*

Hastie, P. (2010). *Student-designed games: Strategies for promoting creativity, cooperation, and skill development. Champaign, IL: Human Kinetics.*

Lagardera, F. O. y Lavega, P. B. (2003). *Introducción a La Praxiología Motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo.*

Lagardera, F. O. y Lavega, P. B. (2008). *Fundamentos da Praxiologia Motriz. In: RIBAS, João F. M. (Org.) Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz. Santa Maria: Editora da UFSM*, p. 45-79.

Lagardera, F. y Lavega, P. (2011). *Educación Física, conductas motrices y emociones. Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43.

Lagardera, F. y Masciano, A. (octubre, 2011). *Por una educación física sostenible para el siglo XXI: La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos, La Plata, Argentina.*

Lavega, P. (2018). *Educar conductas motrices. Reto necesario para una educación física moderna. Acción Motriz*. 20, 73-88.

Marcellino, N. C. (1998). *Lazer: concepções e significados*. *Licere, Belo Horizonte*, v.1, n.1, p. 37-43.

Marchi Júnior, W. (2001). "Sacando" o voleibol: do amadorismo à espetacularização da modalidade no brasil (1970 – 2000). 282p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Neira, M.G. (2016). *Educação física cultural: Carta de navegação*. *Arquivos em Movimento*, 12 (2), 80-101.

Oliveira, R. V. y Ribas, J. F. M. (2019). *A lógica interna do voleibol sob as lentes da praxiologia motriz*. *Journal of Physical Education, Maringá*, 30 (1), 1-12.

Parlebas, P. (2003). *Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz*. En: CONGRESO FIEP - "LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EUROPA Y LA CALIDAD DIDÁCTICA EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-RECREATIVAS". Cáceres.

Parlebas, P. (2008). *Juegos, Deporte Y Sociedad: léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Ramos, G. N. S. y Ferreira, L. A. (2021). *Polibol: uma análise praxiológica inicial*. In: *Polibol: do jogo ao esporte*. Castro, F. T. (Org.) Curitiba: CRV, 79-100.

Reverdito, R. S., Scaglia, A. J. y Paes, R. R. (2009). *Pedagogia do Esporte: Panorama e Análise Conceitual das Principais Abordagens*. *Motriz*, 15 (3), 600-610.

Ribas, J. F. M. (Org.) (2014). *Praxiologia Motriz e Voleibol: elementos para o trabalho pedagógico*. Ijuí: UNIJUÍ.

Siedentop, D., Hastie, P. A., Van de Mars, H. (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. (3ed), Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, M. da S. y Baccin, E. V. C. (2009). *A técnica no ensino dos esportes: relações entre o campo de conhecimento das ciências sociais e das ciências naturais*. *Movimento*, 15 (3), 127-143.

Teoldo, I. da C., Greco, P. J., Mesquita, I., Graça, A. y Garganta, J. (2010). *O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos*. *Revista Palestra*, 10 (s/n), 69-77.

Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (Orgs). (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: Department of Physical Education and Sports Science.

Uhle, E. R. (2017). *Esporte para Todos e a participação do público adulto: reflexões acerca da experiência do Sesc/SP em esportes coletivos*. In: Galatti, L. R. et al. *Múltiplos cenários da prática esportiva: pedagogia do esporte*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 247-267.