



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO FÍSICA — UPE/UFPB**



**FUTEBOL BRINCANTE: EFEITO LÓGICO DO TREINAMENTO PELA
PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE PARA A FORMAÇÃO ESPORTIVA DE
JOVENS JOGADORES**

JOSÉ EVERALDO DOS SANTOS-NETO

JOÃO PESSOA, PB

2026

JOSÉ EVERALDO DOS SANTOS-NETO

**FUTEBOL BRINCANTE: EFEITO LÓGICO DO TREINAMENTO PELA
PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE PARA A FORMAÇÃO ESPORTIVA DE
JOVENS JOGADORES**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, conforme Resolução nº 49/2015 do Consepe.

Área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva

JOÃO PESSOA, PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237f Santos Neto, José Everaldo dos.

Futebol brincante: efeito lógico do treinamento pela pedagogia da corporeidade para a formação esportiva de jovens jogadores / José Everaldo dos Santos Neto. - João Pessoa, 2026.

101 f. : il.

Orientação: Pierre Normando Gomes-da-Silva.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCS.

1. Pedagogia da corporeidade - Futebol. 2. Futebol brincante. 3. Hábito-tático. I. Gomes-da-Silva, Pierre Normando. II. Título.

UFPB/BC

CDU 796.332:37.013(043)

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE-UFPB
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Dissertação **Efeito lógico do treinamento pela Pedagogia da Corporeidade para formação esportiva de jovens jogadores**

Elaborada por José Everaldo dos Santos-Neto

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovada para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano.

João Pessoa, 15 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **PIERRE NORMANDO GOMES DA SILVA**
Data: 17/12/2025 22:33:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva UFPB - Presidente da Sessão

Documento assinado digitalmente
 **ALCIDES JOSE SCAGLIA**
Data: 22/12/2025 17:15:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alcides José Scaglia UNICAMP - Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 **GILMARIO RICARTE BATISTA**
Data: 07/01/2026 21:23:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gilmário Ricarte Batista UFPB – Membro Interno

Aos meus filhos, João Victor e Pedro Henrique,
minha razão de viver. Vocês me trazem de
volta ao lugar onde sempre quero estar e ao
modo como quero estar: ao seu lado,
brincando.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Ao Deus todo-poderoso, em sua Santíssima Trindade, que me guiou durante esse processo e não me abandonou nem mesmo nos momentos mais difíceis. A Jesus Cristo, minha fortaleza e meu refúgio, ao qual me apego para seguir em frente. Toda honra e toda glória sejam dadas ao Senhor do Universo.

Ao querido Pierre Normando Gomes-da-Silva, que, mais que orientador, é uma fonte de inspiração e um amigo. Seu cuidado e seus incentivos me impulsionaram a continuar em frente. Não acredito em coincidências, mas em propósito: nascemos no mesmo mês; ele nasceu no mesmo ano que o meu pai; é um brincante que irradia luz por onde passa. Não há dúvidas de que nosso caminho se cruzaria — e assim foi. Meu grande mestre, é uma honra ser seu discípulo, e espero continuar aprendendo com esse ser brincante por muitos anos mais.

À minha esposa, Giuliane Lima dos Santos, meu alicerce, minha força, minha “rosa bordô”. És forte, és doce e és luz. Durante todo esse processo, não deixaste que os percalços abalassem nosso amor. Ao teu lado, tudo fica mais belo; tudo é possível de ser realizado. Sou grato a Deus por tua vida e por seres a mãe dos meus filhos, a melhor! Minhas realizações são nossas; você é parte disso. “Te amo do tamanho de um negócio”!

Aos meus filhos, João Victor e Pedro Henrique, minha luz e minha rocha. Por vocês movo montanhas e carrego o mundo. Sempre que começava a sentir o peso da vida esgotar minhas forças, eram vocês que me devolviam energia para recuperá-las e seguir em frente. É tudo por vocês e para vocês. João é minha luz, meu filho amado, aquele que ilumina o caminho com sua leveza e bom humor, minha inspiração para escrever e conhecer um pouco mais sobre tudo. Pedro é minha rocha, aquele que, com sua força incomparável, me inspira a não desistir. Sua perspicácia, sua *expertise*, sua simplicidade e sua doçura tornam meu dia a dia mais leve. Você é um presente de Deus para me mostrar o quão bela é a vida. Meus filhos, vocês são “minha vida todinha”.

Aos meus pais, por serem a base da construção do homem que me tornei. À minha mãe, Marivan Lopes dos Santos, a maior e melhor professora deste mundo. És

minha inspiração como educadora e como exemplo de compromisso com a educação, trabalho que honraste por 37 anos com excelência. Teu amor de mãe me dá segurança e me ensina a ser grato pela vida. Te amo, minha mãe! Gratidão! Ao meu pai, Erivaldo Evaristo dos Santos, meu ídolo, meu exemplo de homem, de filho, de pai, de amigo. Sua alegria de viver e de enfrentar as dificuldades com um sorriso me impressiona até hoje. És o primeiro brincante que conheci e com o qual aprendi a ser um também. Com ele aprendi a gostar da bola — especialmente do gol —, da poesia, da música, das artes, da comédia e do cuidado com o próximo. És forte, mas tens um coração gigante, que não cabe em ti. Seu amor de pai é doce e agradável, e a ele me apego para dar voos mais altos. Te amo, meu pai!

À minha irmã caçula, Emília Micarla Lopes dos Santos, e à linda família que ela construiu. Mesmo de longe, sempre me incentiva a concluir meus objetivos e seguir em frente no meu caminho. A saudade no peito é constante, mas saiba que estarei sempre com você, mesmo que à distância. Seja luz para sua família: seus filhos Davi e Anthony e seu esposo. Te amo, Calinha!

Às minhas vovós, Mariana Lopes da Silva (*in memoriam*) e Mariinha Severino dos Santos. Elas são a parte mais doce da minha vida. Um amor tão grande que, até hoje, quando estou ao lado delas, me sinto seguro e certo do quão boa é a vida. Duas grandes guerreiras que, por muito tempo, tiveram de criar seus filhos sozinhas, pois seus companheiros partiram antes do que esperavam. Não conheci meus avôs, mas sei que foram grandes homens. Duas mulheres fortes, matriarcas de duas belas famílias. Amo-as imensamente. Esta é mais uma etapa realizada para que se concretize aquilo que sempre diziam: “Meu amor, quando crescer, vai ser o dotô de vovó”. Tenho certeza de que estão orgulhosas, observando mais esta vitória — uma aqui comigo, a outra lá de cima, ao lado de Papai do Céu.

À minha família, tão próximo da qual cresci. Todos com belas histórias de superação. Família grande que tornava os almoços de domingo movimentados, divertidos e muito agradáveis. Guardo cada um desses momentos na memória, porque foram essenciais para fortalecer nossos laços. Sou grato a Deus pelo privilégio de viver ao lado de cada um de vocês.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde me reencontrei com o caminho do conhecimento e onde me reconheci como pesquisador. Um ambiente no qual me sinto bem, acolhido — um lugar ao qual sinto que pertenço.

Ao Papgef que me proporcionou um espaço riquíssimo de construção do conhecimento. Ter um programa de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado tão próximo de nós é um grande privilégio.

Ao Gepec e a todos os membros desse grupo fantástico. Desde o primeiro dia em que entrei naquela sala, senti como se já fizesse parte dali há muitos anos. Agradeço a todos, sem exceção, pois estiveram comigo nessa caminhada e nunca deixaram de estender a mão quando precisei.

A toda a equipe do projeto Escolinha de Futebol Brincante. Um projeto lindo, que viabilizou duas dissertações de mestrado e levou a alegria de brincar de futebol a diversos meninos e meninas. Gratidão a todos: extensionistas, voluntários, monitores e coordenador.

Ao grande Gilmário Ricarte, nosso querido Cajá. Seu carisma e sua simplicidade me cativaram desde a primeira aula da qual participei. Sempre digo que a escolha do objeto de estudo surgiu como inspiração em uma de suas aulas. Pessoa fantástica e de humildade sem igual. Sou seu fã, Cajá. Muito obrigado!

Ao querido Alcides Scaglia, que prontamente aceitou o convite para compor minha banca. Uma grande referência acadêmica que acabou se tornando alguém próximo. Sou muito grato e feliz pela forma como fui recebido e abraçado quando nos conhecemos no Conipe. Espero cultivar essa amizade por muitos anos, com parcerias entre Gepec e Lepe— e, quem sabe, um joguinho de bola. Forte abraço, meu jogador!

À coordenação do Papgef, em especial aos queridos Ricardo e Herson. A vocês, minha gratidão pela compreensão e boa vontade em nos orientar e encaminhar durante esse processo. Vocês fazem uma enorme diferença no programa.

Aos colegas das disciplinas que conheci no programa. Estivemos juntos compartilhando alegrias e angústias, mas sempre com alegria e com a certeza de que tudo iria dar certo.

Aos professores das disciplinas nas quais estive matriculado. Cada um de vocês contribuiu significativamente para a conclusão deste trabalho; cada um está presente aqui.

Aos meus queridos professores da educação básica que me inspiraram do pré ao 3º ano do ensino médio. Cada um de vocês tem parte neste trabalho. Guardo cada um de vocês com carinho em meu coração.

Ao futebol, esporte que amo e que faz parte de mim. Ah, futebol, o que seria de mim se você não existisse?

Aos amigos mais novos e aos de longa data. Vocês também são parte desta conquista.

Gratidão eterna a todos!

Onde eu me perdi que não consigo me encontrar?

Onde eu me perdi que não consigo me encontrar?
Procuro, busco, olho para todos os lados... nada!
Está escuro, não sei onde estou.
Pareço estar em algum lugar desconhecido, mas, ao mesmo tempo, em lugar algum.
Não vejo nada!
Me sinto fraco, cansado, sinto um peso enorme sobre mim.
É como se carregasse o mundo nos ombros.

Que lugar é esse? Parece sugar minhas energias.
Calma! Respira! Preciso seguir, mesmo no escuro.
Pera um pouco... ouço alguns sons.
Gritos de crianças, som de bola batendo...
Algumas coisas me soam familiares, acho que me lembro de...

— É nossa!
— Parou que a mulher vai passar!
— Olha o carro!
— A outra é minha!
—Goooool!

Que sensação boa!
Está ficando claro, sinto que estou sorrindo!
Agora vejo algo, acho que encontrei, é aqui!
Me encontrei! Esse é o meu lugar!
Me perdi e esqueci de procurar no lugar mais óbvio.
Pés descalços, chão de terra batida, travinhas de chinelo, ora de pedras, ora de madeira,
A bola rolando, os meninos jogando e desfrutando daquele momento mágico,
Sendo eles mesmos, brincando porque amam aquilo,
Completamente absorvidos, levados a jogar e jogar, até que o sinal seja dado...

— Ooooh, menino, já é de noite, venha simbora!

— Já vooou!

Mas já ansioso para que chegue o outro dia, quando o astro rei der o sinal para reiniciarmos.
Olho para mim, vejo o menino de pés descalços, rosto suado, vermelho,
Fazendo aquilo que o faz ser, ser brincante!
Me encontrei! Esse é meu lugar, é aqui que eu quero ficar, é o que quero ser.

Se o grande filósofo diz que “Penso, logo existo”,
No meu caso, como um bom brincante, eu digo:
Brinco, logo existo!

José Everaldo dos Santos Neto

03/10/2023

RESUMO

O objetivo foi de analisar os efeitos de interpretação lógica (hábito-tático) do treinamento de futebol pela Pedagogia da Corporeidade nos jogadores da escolinha de Futebol Brincante. Especificamente nos propomos a: a) descrever e categorizar os hábitos-táticos dos jogadores nas situações de movimento ofensivas a partir dos *códigos do campo acional*; b) estruturar aulas-treinos pela proposição metodológica da *experiência do brincar*; c) analisar as alterações nos hábitos-táticos dos jogadores da escolinha de Futebol Brincante. Centramos-nos na alteração dos hábitos dos jogadores, que, antes do comportamento tático, são compreendidos como, esquemas de interação-ação para com as circunstâncias em geral. Com delineamento de pesquisa observacional analítica, de caráter descritivo-exploratório e cunho propositivo, foi conduzida em recorte longitudinal. Desenvolvimento seguiu com abordagem quali-quantitativa, com predominância qualitativa, com observação participante e observação sistemática. Participaram da pesquisa 19 adolescentes do sexo masculino, inscritos do projeto de extensão Escolinha de Futebol Brincante, com idades de 12 a 14 anos ($M = 12,7$; $DP = 0,8$), levando em conta a data de início da intervenção. O estudo foi desenvolvido a partir de uma intervenção composta por 33 aulas-treino estruturadas pela Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC), guiada pelos eixos intensivos (*volume, temperatura e pressão*), e pelo percurso de ensino-aprendizagem *Sentir-Reagir-Refletir*. A análise escritural foi a técnica utilizada para descrição dos hábitos-táticos e seus indicadores, tornando assim possível analisar as alterações dos hábitos a partir de descritores. A análise escritural revelou os hábitos-táticos: *incerto, atiramento e poetante*. Verificou-se que há um hábito *incerto* que é descrito de dois modos, sendo um próximo ao *poetante*, porém separado pela ausência de interpretação. Enquanto aos dados numéricos, foram tratados por meio do teste de Wilcoxon para postos sinalizados e matrizes de transição entre categorias. Também foram realizados testes de confiabilidade intra-avaliadores e de poder de medição do instrumento, sendo seus resultados estatisticamente significativos ($p < 0,05$). Os resultados evidenciaram alterações consistentes nos hábitos-táticos após a intervenção, com diminuição da tendência do hábito *incerto* e aumento expressivo dos hábitos de *atiramento* e, especialmente, do *poetante*. As matrizes mostraram fluxo ascendente entre os momentos inicial e final, sem regressões. Constatou-se que a eficiência comunicativa na situação de jogo esteve diretamente associada à alteração de hábitos-táticos, reforçando a relevância da eficiência interpretativa na aprendizagem dos jogadores. Também foi constatada a viabilidade pedagógica das aulas-treino da PC para iniciação esportiva. Pela PC, assumimos um compromisso de trazer o olhar da ciência para o jogo, mas com um método que traga uma perspectiva do jogo como ele é de fato: poesia contada nos gestos do ser que joga, para propor um novo modo de enxergar o jogo e reconhecer o nosso futebol.

Palavras Chave: Futebol, Futebol Brincante, Pedagogia da Corporeidade, Hábito-tático

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the effects of logical interpretation (tactical habit) resulting from soccer training conducted through the **Pedagogy** of Corporeity (Pedagogia da Corporeidade) among players from the *Futebol Brincante* soccer school. Specifically, the study aimed to: (a) describe and categorize players' tactical habits in offensive movement situations based on the *codes of the action field*; (b) structure training sessions through the methodological proposition of the experience of play; and (c) analyze the changes in the tactical habits of the players from the *Futebol Brincante* soccer school. The study focused on the transformation of players' habits which, prior to tactical behavior itself, are understood as interaction–action schemes in relation to circumstances in general. With an analytical observational research design, of a descriptive-exploratory and propositional nature, the investigation was conducted using a longitudinal approach. The research followed a quali-quantitative approach with qualitative predominance, using participant observation and systematic observation. Nineteen male adolescents participated in the study, enrolled in the extension project *Futebol Brincante Soccer School*, aged between 12 and 14 years ($M = 12.7$; $SD = 0.8$), considering the starting date of the intervention. The study was developed through an intervention composed of 33 training sessions structured according to the Laboratory-Class of the Pedagogy of Corporeity (ALPC), guided by the intensive axes (volume, temperature and pressure) and by the teaching–learning pathway *Feel–React–Reflect*. Scriptural analysis was used as the technique for describing tactical habits and their indicators, enabling the analysis of habit transformations based on descriptive markers. The analysis revealed the tactical habits *uncertain*, *throwing*, and *poetizing*. It was observed that the uncertain habit may appear in two modes, one of which approaches the poetizing habit, although remaining distinct due to the absence of interpretation. Numerical data were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test and transition matrices between categories. Intra-rater reliability tests and measurement power tests of the instrument were also conducted, presenting statistically significant results ($p < 0.05$). The results showed consistent changes in tactical habits after the intervention, with a reduction in the tendency of the indifferent habit and a significant increase in throwing habits and, especially, poetizing habits. The matrices indicated an upward flow between the initial and final moments, without regressions. Communicative efficiency in game situations was directly associated with the transformation of tactical habits, reinforcing the relevance of interpretative efficiency in players' learning. The pedagogical feasibility of training sessions grounded in the *Pedagogy of Corporeity* for sports initiation was also demonstrated. From the perspective of the *Pedagogy of Corporeity*, this study assumes the commitment of bringing the scientific gaze to the game while adopting a method that recognizes the game as it truly is: poetry expressed in the gestures of the being who plays, proposing a new way of understanding the game and recognizing our football.

Keywords: Soccer; Futebol Brincante; Pedagogy of Corporeity; Tactical Habit.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Conceitos de configuração e das tendências gerais como modos de interagir com o mundo.....	30
Quadro 2 – Eixos intensivos da Pedagogia da Corporeidade.....	41
Quadro 3 – Aula-treino-laboratório do Futebol Brincante: 21/11/2024 – momento reagir.....	50
Quadro 4 – Campo acional dos esquemas de ação dos jogadores.....	50
Quadro 5 – Instrumento para análise escritural	56
Quadro 6 – Decisão e categorização dos hábitos-táticos – Incerto	60
Quadro 7 – Decisão e categorização dos hábitos-táticos – Atiramento	64
Quadro 8 – Decisão e categorização dos hábitos-táticos – Poetante	68
Figura 1 – Diagrama da relação entre comunicação e os modos de habitar o jogo	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatística Descritiva dos Hábitos Táticos.....	73
Tabela 2 – Teste de Wilcoxon para o Escore Total dos Hábitos Táticos	74
Tabela 3 – Teste de Wilcoxon por Código Tático	74
Tabela 4 – Matriz-resumo das transições de alteração dos HTs por código	75
Tabela 5 – Matriz geral de transição (todos os códigos combinados)	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 FUTEBOL BRINCANTE: A EXPRESSÃO DO PROFESSOR MENINO.....	21
3 MARCO TEÓRICO DO FUTEBOL BRINCANTE: PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE E ESPORTE.....	24
3.1 Futebol Brincante: Pedagogia da Corporeidade x Pedagogia Tradicional.....	24
3.2 Semiótica no ensino do futebol: o efeito lógico	28
4 AULA-TREINO-LABORATÓRIO PELA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: POR UM BRINCAR DE FUTEBOL OU (UM CONVITE AO BRINCAR DE FUTEBOL)	32
4.1 A didática do Futebol Brincante: aula-treino-laboratório pela Pedagogia da Corporeidade	32
4.2 Estruturação da aula-treino-laboratório do Futebol Brincante	37
4.1.1 SENTIR – aula-treino-laboratório – duração: 05 a 10 minutos	39
4.1.2 REAGIR – aula-treino-laboratório – duração: 60 a 70 minutos	41
4.1.3 REFLETIR – aula-treino-laboratório – duração 10 a 15 minutos	43
4.2 Experiência do brincar: efeitos a partir da face indicial	45
5 METODOLOGIA	52
5.1 Delineamento do Estudo	52
5.2 Participantes	52
5.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados	53
5.4 Procedimentos	54
5.5 Técnica de análise de dados	55
5.5.1 Análise Escritural	55
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
6.1 Descrição e categorização dos hábitos	58
6.1.1 Hábito-tático Incerto	56
6.1.2 Hábito-Tático Atiramento	60
6.1.3 Hábito-Tático Poetante	64
6.2 Análise das alterações dos hábitos-táticos	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
ANEXOS.....	85
ANEXO 01.....	80
ANEXO 02.....	83

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os estudos voltados para a formação de jogadores de futebol e para programas de intervenção pedagógica no ensino/treino têm se desdobrado a partir de modelos centrados no aluno. O intuito é ultrapassar o paradigma tradicional para o ensino dos esportes a partir de abordagens e modelos centralizados no jogo, objetivando criar um ambiente favorável à formação de jogadores e jogadoras críticos/as e criativos/as, capazes de resolver problemas no jogo de ordem tática (Aquino; Menezes, 2022; Scaglia; Reverdito, 2009).

Dizemos “paradigma tradicional” para o ensino dos esportes para nos referirmos às propostas que integram a “pedagogia tradicional”, que “está centrada na reprodução de modelos e padrões de eficiência e determina pré-requisitos seletivos” (Scaglia; Reverdito, 2009, p. 128). Como exemplo, temos o método analítico-sintético, também conhecido por “método parcial” ou “de instrução direta”, que traz como base estruturante de sua proposta o behaviorismo (Thiengo, 2020). Suas principais características são: a repetição dos gestos técnicos, o treinamento isolado da capacidade tática, o professor como centro do processo e detentor do conhecimento transmitido aos jogadores em forma de exercícios (Aquino; Menezes, 2022; Lamas; Morales, 2022).

O fato de não estabelecer relação com o aspecto tático do jogo compromete o processo de formação de jogadores para a tomada de decisão, o que acarreta a dificuldade de associar o exercício do treinamento com o jogo da competição. Como consequência, a resultante do processo é a realização de movimentos mecanizados, repetitivos, descontextualizados, tornando a atividade monótona, pouco atrativa, o que diminui o envolvimento nos treinos (Aquino; Menezes, 2022; Scaglia; Reverdito, 2009; Voser; Giusti, 2021).

Dessa forma, o olhar para o jogador como mero reproduzidor de padrões de movimentos desconsidera o lugar do intérprete na ação, pois a representação é externa ao sujeito, já está dada pelo professor, não permitindo a interpretação por parte do aluno. Os hábitos gerados a partir dessa prática de ensino e treinamento são de formar jogadores que agem sem pensar, de modo repetitivo. Por não se sentirem tocados pela ação, não se veem inteiramente envolvidos. Não há interpretação, apenas reprodução.

As novas tendências da Pedagogia do Esporte se opõem a esses modelos reprodutivistas e mecanicistas de ensino do esporte. Considera que o ambiente de aprendizagem deve favorecer a criatividade, com experiências diversas, excluindo o caráter seletivo dos modelos tradicionais. Daí entende-se que a “resultante do processo possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua autonomia, sendo ele capaz de construir significados e ressignificar sua prática” (Scaglia; Reverdito, 2009, p. 128).

Destacamos algumas propostas apresentadas por Scaglia e Reverdito (2009) para a Pedagogia do Esporte que buscam um novo olhar além do ensino tradicional. Começamos pela Iniciação Esportiva Universal (IEU) por Greco e Benda (1998). As contribuições da IEU são de extrema relevância para a aprendizagem dos aspectos táticos nos esportes. Greco e Benda (1998) estruturam sua proposta a partir das teorias da psicologia cognitivista, por uma aprendizagem incidental, de modo que o sujeito aprende enquanto o foco está no jogo, “encaminhando à especialização após uma forte generalização” (Greco; Benda, 1998 p. 23).

Por sua vez, Garganta traz importantes contribuições com sua teoria dos Jogos Desportivos Coletivos, definindo-os como sistemas dinâmicos complexos, que “caracterizam-se pela sucessiva alternância de estados de ordem e desordem, estabilidade e instabilidade, uniformidade e variedade” (Garganta *et al.*, 2013).

Scaglia e Freire nos apresentam a pedagogia no ensino do “jogo jogado” para o desenvolvimento dos aspectos técnico-táticos trabalhados de forma conjunta, com base em situações de jogo estruturadas a partir de jogos e brincadeiras populares. Sua proposta se fundamenta nas teorias interacionistas e do pensamento sistêmico complexo, considerando que a aprendizagem se dá nas interações decorrentes do ambiente do jogo (Scaglia; Reverdito, 2009).

Pela Pedagogia do Jogo, Scaglia (2017) define os Jogos Esportivos Coletivos (JECs) como sistêmicos, ecológicos e imprevisíveis. Eles estabelecem relações de cooperação com alta exigência da capacidade de adaptação diante das constantes situações inéditas que se apresentam, levando o jogador a tomar decisões constantemente durante o jogo.

Também podemos considerar contribuições importantes para a Pedagogia do Esporte os modelos centrados no aluno, que emergem a partir das abordagens ecológica e construtivista, que são, respectivamente, a *Constraint-Led-Approach*

(CLA) e o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (em tradução livre, ensino do jogo pela compreensão)(Bunker e Thorpe, 1982).

Estudos recentes apresentam resultados que evidenciam a eficácia dos modelos centrados no jogo em comparação com propostas estruturadas a partir dos métodos tradicionais de ensino do esporte. No futebol, cujo número de pesquisas tem aumentado significativamente, observa-se essa melhora na tomada de decisão dos jogadores e de seus aspectos técnico-táticos (Moreira; Matias; Greco, 2013; Pizarro, 2018).

Com relação às variáveis investigadas para o desenvolvimento da aprendizagem, estão sendo avaliados as habilidades técnicas e táticas, a tomada de decisão, os fatores emocionais, o conhecimento tático (processual e declarativo), o desempenho e o comportamento tático (Mazzardo *et al.*, 2022; Pizarro *et al.*, 2019).

Observa-se também que o aspecto tático tem se tornado um dos principais objetos de estudo para a formação de jovens jogadores de futebol. As investigações giram em torno do conhecimento tático (processual e declarativo), do desempenho e do comportamento tático, em diferentes categorias e escalões do esporte (Giacomini *et al.*, 2011; Machado *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2018).

Para dar conta dessas variáveis, os pesquisadores têm se dedicado a construção e validação de instrumentos específicos para avaliação no futebol com o intuito de produzir medidas confiáveis e evidências robustas (Barreira *et al.*, 2012; Brito e Sousa *et al.*, 2015; Costa *et al.*, 2011).

Em face desse panorama, identificamos que os estudos sobre a formação esportiva de jovens jogadores de futebol têm se voltado para a observação do comportamento tático (Brito e Sousa *et al.*, 2015; Ometto *et al.*, 2021; Souza *et al.*, 2014).

O comportamento tático é definido por Praça (2023) como uma ação individual observada em um contexto, de natureza descritiva e que se refere a “o que” e “como” essas ações foram realizadas pelos atletas. As observações e análises se dão a partir dos princípios táticos, identificados como gerais, operacionais e fundamentais¹, que caracterizam as especificidades do jogo de futebol (Costa *et al.*, 2009; Praça; Greco, 2020).

¹Costa *et al.* (2009,p.658)explicam os princípios táticos fundamentais como “um conjunto de regras de base que orientam as ações dos jogadores e da equipe nas duas fases do jogo (defesa e ataque), com o objetivo de criar desequilíbrios na organização da equipe adversária, estabilizar a organização da própria equipe e propiciar aos

Tomando como base para nossas reflexões a Pedagogia de Corporeidade, de autoria de Gomes-da-Silva (2003), que trata do movimento como comunicativo e existencial, percebemos que os estudos citados apontam para um efeito do jogo no jogador (o comportamento tático), porém apenas para sua ação no jogo; não se ocupam de uma dimensão existencial do movimento. O observável é uma alteração no comportamento e no desempenho tático durante o jogo.

Todavia, não se compreende esse efeito como efeito de interpretação, como uma alteração dos esquemas mentais, o hábito do jogador de sentir, reagir e refletir no jogo e para além dele, como corporeidade ou maneira habitual de interagir com a circunstância, uma tendência dos gestos tal como nos é apresentado por Gomes-da-Silva (2003).

Desse modo, mostra-se como uma lacuna a ser explorada dentro das investigações no campo da Pedagogia do Esporte. Daí pensarmos essa dimensão tática pela Pedagogia da Corporeidade (PC) (Gomes-da-Silva, 2003) de um ponto de vista existencial do movimento.

A Pedagogia da Corporeidade é uma abordagem de ensino e método de pesquisa para a Educação Física que tem base epistemológica na semiótica, no existencialismo e na psicanálise para o movimento humano. Semiótica, porque toma o movimento como signo motor, que faz mediação entre percepção, ação e interpretação (Gomes-da-Silva, 2024). Ontológica, porque trata das situações de movimento como “possibilidades relacionais que buscam produzir alteração no hábito”. Teoriza o movimento humano na Educação Física como comunicativo e existencial (Gomes-da-Silva, 2024).

Desse modo, mudança de hábito não compreende apenas seu modo de relacionar especificamente no jogo, mas o de se relacionar consigo, com o outro e com o entorno, sua corporeidade. O hábito é um esquema de ação, uma tendência dos gestos engendrada na condição existencial de habitar o jogo, que é modelizada nas situações de movimento (Gomes-da-Silva, 2003).

Para Gomes-da-Silva (2003; 2015a; 2015b), esse efeito lógico que abrange o aspecto tático, que recai sobre a inteligência nas jogadas, no modo de se comportar no jogo, de resolver problemas táticos, deve também se ocupar de uma condição

jogadores uma intervenção ajustada no ‘centro de jogo’. São divididos em ofensivos (penetração, mobilidade, unidade ofensiva, espaço, cobertura ofensiva e unidade ofensiva) e defensivos (Contenção, Cobertura Defensiva, Equilíbrio, Concentração e Unidade Defensiva)”.

existencial que transcende o campo e se manifesta no jogo. O jogo, para Gomes-da-Silva (2016), é o pivô educativo na formação do ser brincante, de “uma conduta que emerge em meio à angústia e sua assimilação amorosa em atos de brincar e criar” (Gomes-da-Silva, 2016, p. 21).

Para tanto, o jogo é tomado como uma tipologia de situação de movimento (SM). As SMs “são ocorrências comunicativas, decorrentes da interação entre ambiente informativo, percepção-ação e interpretação da ação” (Gomes-da-Silva, 2024, p. 23). As situações de movimento são analisadas como fenômeno de linguagem, porque cada movimentação é compreendida num entrelaçamento de correlações sógnicas, uma semiose (Gomes-da-Silva, 2024).

Analizamos as SMs como “ambiência comunicativa constitutiva do ser”. Esse “ser”, a partir do existencialismo de Heidegger, para Gomes-da-Silva (2016, p. 17), é o “ser-com-os-outros”, logo, “o sujeito não é um dado sem mundo, nem muito menos um eu isolado sem outros”.

Portanto, essa ambiência comunicativa é uma zona afetiva, chamada de “zona de corporeidade” (ZC), “responsável por modelar um determinado modo de ser no mundo” (Gomes-da-Silva, 2015b). Seu objetivo é a produção de sentido, um efeito de interpretação, que configura e reconfigura corporeidades a partir das experiências (Gomes-da-Silva, 2024).

O caminho para a aprendizagem é “experiência e interpretação”, está em confronto com a díade teoria e prática, pois, para essa abordagem, não se conhece sem experimentar, a interpretação deve ser a partir da experiência vivida.

Ao longo dos anos, a Pedagogia da Corporeidade nos trouxe contribuições significativas no campo da Educação Física, que compreendem o campo do ensino-aprendizagem (Soares, 2022), da formação de professores (Florêncio, 2011; 2021), na saúde (Swendsen *et al.*, 2023; Correia, 2016; Araújo Júnior, 2023), na cultura (Sousa-Cruz, 2023) e nos esportes (Sousa-Cruz; Gomes-da-Silva, 2022).

Destarte, acreditamos que trabalhar o futebol pela Pedagogia da Corporeidade é acreditar na potência educativa do brincar. Por esse motivo, nossa proposta se intitula de “Futebol Brincante”, pois pretendemos favorecer a experiência do brincar de futebol, “brincar de bola”, seja no treino da escola, da escolinha ou do clube, seja na competição. O Futebol Brincante parte da premissa de que é na “indexicalidade do brincar”, do brinquedo brincado, que o ser torna-se quem é, criativo ao ser a si mesmo (Gomes-da-Silva, 2016, p. 164).

Conforme a Pedagogia da Corporeidade, “é pela experiência do brincar que acontecem coisas que a pessoa nem vai apercebendo e quando vê tem uma configuração diferente” (Gomes-da-Silva, 2023, p. 06). O jogador age no prazer de agir, é absorvido pelo jogo e deseja repetir para conseguir alcançar o que acha ser capaz de alcançar. O efeito dessa prática é a alteração do hábito para um modo de viver criativo no jogo e no mundo (Gomes-da-Silva, 2003).

Portanto, nosso problema de pesquisa se ergue sobre as contribuições da Pedagogia da Corporeidade para o ensino-aprendizagem do futebol na formação de jogadores e jogadoras, especificamente na dimensão tática, como uma metodologia centrada na experiência do brincar.

Diante disso, tomamos como questão norteadora deste trabalho: **Quais os efeitos de interpretação lógica (hábito-tático) do treinamento de futebol pela PC no modo de habitar o espaço-tempo do jogo nos jogadores?**

Para responder nosso problema de pesquisa, este estudo tem como objetivo **analisar os efeitos de interpretação lógica² (hábito-tático) do treinamento de futebol pela PC nos jogadores da escolinha de Futebol Brincante.**

Em relação aos objetivos específicos, nos propomos a: a) descrever e categorizar os hábitos-táticos dos jogadores nas situações de movimento ofensivas a partir dos códigos do campo acional; b) estruturar situações de movimento — aulas-treinos— pela proposição metodológica da PC, tendo o jogo como experiência do brincar; c) e analisar as alterações nos hábitos-táticos pelas aulas-treinos da PC nos jogadores da escolinha de Futebol Brincante.

O esforço é centrado na alteração dos hábitos dos jogadores, que, mais que como comportamento, são compreendidos como uma tendência dos gestos, esquemas de interação e ação para com o mundo. Desse modo, nossa hipótese é a de que o efeito lógico de alteração dos hábitos produz mudança no modo de agir perante as situações de jogo.

² Ao nos referirmos à interpretação lógica, nos guiamos por Gomes-da-Silva (2003) que trata dos efeitos de interpretação no interpretante, advindo da semiótica e do existencialismo. Esse conceito difere da lógica interna apresentada na praxiologia motrix. Essa lógica não se refere a entender a estrutura do funcionamento do jogo. Para nós, lógico é efeito de generalização produzido pela experiência.

2 FUTEBOL BRINCANTE: A EXPRESSÃO DO PROFESSOR MENINO

*“Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão”.*
(letra de Fernando Brant e Milton Nascimento)

Como professor e técnico de equipes escolares amadoras, observei de perto o efeito do jogo (experiência do brincar) em meus jogadores, entendendo-o como parte essencial do processo do desenvolvimento de minhas equipes. Essa experiência foi marcante para minha jornada profissional, a qual mais tarde despertaria em mim o interesse em pesquisar sobre o ensino do esporte, do futebol.

No início de minha carreira, tanto nas aulas quanto nos treinos — especialmente nos treinos —, guiava minha prática a partir dos métodos tradicionais. Acreditava que a melhor forma de ensinar seria reproduzir o que eu havia aprendido: primeiro ensinar os fundamentos e só depois liberar o jogo. Aliás, jogar só era permitido se sobrasse tempo, uma vez que o treino não era lugar nem momento de “brincar”.

Então comecei a perceber que algo estava faltando. Observava meus jogadores com um estilo de jogo travado, sem a alegria nos exercícios de passe, condução, finalização. Além disso, via neles uma ansiedade pelo momento do “coletivo” e a frustração quando o tempo não permitia jogar, pois os exercícios técnicos e táticos consumiam a maior parte do treino, sendo considerados prioritários. Esses sentimentos que eles demonstravam me eram familiares, pois eu mesmo os experimentara na infância. Também treinava com dedicação, respeitando meu treinador, pois sonhava ser jogador, fazia tudo o que era para fazer, apesar de querer “jogar”, em vez de “treinar”.

Com o passar do tempo, surgiu o desejo de melhorar o desempenho de minhas equipes, especialmente em competições regionais e municipais. Decidi então me aprofundar e fazer um curso de futsal, área em que estava atuando naquele momento. Em 2014, adquiri um material digital dos professores Paulinho Cardoso, que, à época, era profissional do Minas Tênis Clube, em Minas Gerais, e Marquinhos Xavier, uma grande referência no futsal, que, naquele momento, era o

técnico do Carlos Barbosa Futsal (RS) e atualmente é o técnico da seleção brasileira de futsal.

Pela primeira vez, fui apresentado a um método diferente. O treinamento baseado em situações de jogo trouxe mais dinamismo, fluidez e atratividade às sessões semanais. Nesse modelo, técnica e tática eram desenvolvidas simultaneamente. A mudança na compreensão dos jogadores foi evidente, mas ainda sentia que algo mais precisava ser incorporado.

Em 2015, ao participar de um evento internacional na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tive meu primeiro contato com a Pedagogia da Corporeidade. Seus conceitos-chave — corporeidade, situação de movimento e zona de corporeidade — transformaram minha forma de enxergar o jogo. Passei a vê-lo como uma situação de movimento, e a questão central passou a ser a de favorecer a experiência do brincar: fazer por fazer, absorver-se no ato de jogar e querer jogar novamente.

Se, no início dos treinamentos, seguindo o método que me foi ensinado, meus jogadores clamavam pelo momento do coletivo e sentiam que os treinos de fundamentos duravam uma eternidade, agora nem percebiam o tempo passar. O jogo fluía; eram equipes vistosas, que expressavam a alegria de jogar.

Obtivemos êxitos tanto com meninos quanto com meninas. Com elas, conquistamos alguns anos de hegemonia na principal competição escolar regional e um vice-campeonato estadual em nível escolar. No entanto, o maior troféu para mim é chegar hoje à minha cidade, Nova Floresta (PB), e ouvir que a última geração de bons jogadores da cidade foi formada na época em que eu era o professor.

Esse “algo” que estava faltando é o que encontramos nas “experiências do brincar”, já vividas em nossa infância ou mesmo quando adultos, ao jogarmos pelo o divertimento. Quando o jogo assume essa forma, ele materializa a força que impulsiona tanto homens quanto animais a jogar. Portanto, o ensino das modalidades esportivas, especificamente o futebol, ao adotar o jogo como o pivô do processo de ensino-aprendizagem, deve favorecer essa experiência do brincar.

Propomo-nos a contribuir com as pedagogias inovadoras para o ensino do futebol dentro da Pedagogia do Esporte por meio de uma perspectiva existencial do movimento. Daí a orientar a prática de profissionais que trabalham com o “esporte bretão”, tanto nas escolas, nas aulas de Educação Física quanto nas equipes escolares, escolinhas e treinamento de equipes de base. Nosso foco é na formação

de jogadores e jogadoras brincantes que se divirtam em campo e que habitem o espaço-tempo do jogo de um modo criativo. Esperamos que nossa pesquisa possa seguir novos desdobramentos para o ensino do futebol e de outros esportes pela Pedagogia da Corporeidade, pois nossa contribuição, antes de tudo, é para o campo da Educação Física.

3 MARCO TEÓRICO DO FUTEBOL BRINCANTE: PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE E ESPORTE

3.1 Futebol Brincante: Pedagogia da Corporeidade x Pedagogia Tradicional

Intitulamos nosso projeto de “Futebol Brincante” por entendermos “que é no brincar que o ser se torna criativo” (Gomes-da-Silva, 2015b, 113). Por meio da experiência do brincar, a criatividade e a expressividade no esporte emergem como um processo de interpretação poética da realidade. Escolhemos o jogo como o pivô da aprendizagem, fundamentados na Pedagogia da Corporeidade de Gomes-da-Silva (2003; 2015a; 2015b; 2016; 2017), teoria que estrutura nossa proposta.

A Pedagogia da Corporeidade (PC) é uma abordagem de ensino e método de pesquisa para a Educação Física, cuja base epistemológica está na semiótica, no existencialismo e na psicanálise aplicada ao movimento humano. “A finalidade das experiências vividas no jogo é auxiliar os jogadores a reconfigurarem sua corporeidade” (Gomes-da-Silva, 2023) para um modo de viver brincante. “Brincante é aquele ou aquela que responde a provocação do entorno, realizando alguma produção de sentido” (Gomes-da-Silva, 2016, p. 163).

Assim, situamos a Pedagogia da Corporeidade como uma abordagem dentro da Pedagogia do Esporte: em primeiro lugar, como um modelo de ensino-treinamento do futebol que ajuda a confrontar os métodos tradicionais de ensino do esporte; em segundo lugar, porque conflita com a ideia de educação como integração entre teoria e prática, pois, para Gomes-da-Silva (2016), o processo educativo na Educação Física ocorre por meio da experiência perceptivo-motora e da interpretação dessa experiência; terceiro, porque o jogo na PC não se reduz a um sistema cultural de regras, mas “é a situação de jogar... compreende um modo característico de ocupar o tempo, sendo absorvido nele” (Gomes-da-Silva, 2016, p. 167).

Os métodos tradicionais, do ponto de vista didático, “ênfatisam processos normativos que visam a uma disciplina rígida” (Barbosa, 2013). Dessa forma, assumem uma estrutura de aula que prioriza métodos de repetição e coloca o aluno na condição de mero reprodutor de padrões de movimentos preestabelecidos. Voser e Giusti (2015, p. 23) explicam que “a tônica dessa concepção educativa é uma

exposição de conhecimentos por parte do professor, dirigidos a alunos ouvintes, passivos, bem-comportados e estáticos”.

Nesse sentido, Greco e Benda (1998) já apontavam que as aulas e as sessões de treino seguiam uma perspectiva tecnicista no ensino do esporte à época. Havia uma vinculação entre o conhecimento prático e o teórico (teoria e prática) na Educação Física e no treinamento esportivo. Assim, o ensino das capacidades técnicas era conduzido, “quase que exclusivamente”, pela repetição de gestos técnicos isolados, sem ligação com o treinamento das capacidades táticas, com o objetivo de automatizar as ações.

Nos métodos de repetição e analítico, a aprendizagem dos jogos esportivos coletivos está fundamentada na repetição pura e simples das técnicas e das jogadas, muitas vezes alheias aos fatores sociais, culturais e fisiológicos, psicológicos e cognitivos que interferem na sua aprendizagem, execução e aplicação (Greco; Benda, 1998, p. 14).

Araújo (2017) nos alerta para o fato de que o método de instrução direta — mais um método que surge a partir de uma abordagem tradicional — ainda assume uma posição relevante no processo de ensino da Educação Física e dos esportes ao redor do mundo.

Traçando o primeiro paralelo com nossa afirmação inicial de que o Futebol Brincante, fundamentado na Pedagogia da Corporeidade, rejeita e confronta o paradigma tradicional de ensino do esporte, podemos dizer que nossa proposta não posiciona o aluno como passivo ou mero reproduzidor. O ensino não ocorre por meio da correção da técnica ou pelo estabelecimento de padrões rígidos de movimento ou comportamento. Sobre o ensino dos esportes, Gomes-da-Silva (2015b, p. 73) afirma que se ensina a jogar jogando:

Então, se ensina a jogar jogando. Não se ensina as regras e os fundamentos do esporte para depois colocar os jogadores a jogarem, conforme o tradicional método parcial do ensino dos esportes: primeiro a repetição dos fundamentos para depois o coletivo. Por essa compreensão semiótica do jogo, entendemos que as regras serão absorvidas, incorporadas, na medida em que se vai jogando. Não se ensina jogada desconectada de situação de jogo. Para cada nova jogada, um novo contexto, uma nova situação concreta, é ensinado. Os fundamentos vão sendo aprendidos no interior das jogadas e para cada nova jogada, uma série de contextos em que ela figure (Gomes-da-Silva, 2015b, p. 73).

Segundo a compreensão de Gomes-da-Silva (2015b), a técnica é desenvolvida dentro do próprio jogo, que se torna o pivô da ação educativa. Distanciamos-nos dos métodos tradicionais por acreditar que ações descontextualizadas não contribuem para a formação de jogadores e jogadoras inteligentes e criativos. O autor ainda complementa: “Assim, o jogo, para nós, é uma prática viva de linguagem. O que é mais eficaz no ensino não é a correção do gesto técnico isolado, mas o seu valor dentro do jogo” (Gomes-da-Silva, 2015b, p. 73).

Com base nessa perspectiva, entendemos o futebol como jogo, uma prática viva de linguagem. Ensinar futebol pela Pedagogia da Corporeidade vai além de ensinar o esporte em si, trata-se de uma nova forma de habitar o tempo.

O futebol, entendido como linguagem, assume uma comunicação ontológica, pois a ação de um jogador diante de uma situação-problema é influenciada por todo um contexto circunstancial. Essa ação circunstancial é moldada pelo ambiente e ocorre naquilo que o autor define por situação de movimento (SM). Gomes-da-Silva (2016, p. 66) utiliza esse termo exatamente por não considerar gestos isolados e descontextualizados:

Portanto, as situações de movimento [...] são compreendidas como um ambiente comunicativo em que ocorre percepção, interpretação e respostas coerentes com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais. Nesta perspectiva, não há determinismo linear sobre um aspecto da experiência, seja nas habilidades motoras, cognitivas ou socioafetivas dos participantes. O foco está na situação, no ambiente gerado pela movimentação com o entorno, ou seja, os que se movem estão dispostos ao mundo, ao tempo, que o mundo está disposto, receptivo e convidativo ao mover-se (Gomes-da-Silva, 2016, p. 66).

A experiência do jogador será gerada nas situações de movimento. Essas experiências necessitam ser de qualidade, que marquem o jogador de forma positiva. Desse modo, Gomes-da-Silva (2016, p. 27) elege o jogo como pivô da aprendizagem, “a partir do qual acontece a produção de sentido, ganhando outros significados para além da situação imediata, portanto, produz subjetivação”. Vale ressaltar ainda a escolha do jogo como situação de movimento:

[...] como aquele que nos coloca no mundo de modo crítico e criativo em resposta a provocação do próprio mundo, num processo

pedagógico de re-singularização do ser, rompendo as homogeneizações, se reinventando por meio do brincar (Gomes-da-Silva, 2016, p. 24).

Seguimos para sustentar nossa segunda questão, a de que o ensino do futebol está além da díade teoria e prática, está na “experiência e interpretação da experiência”. Reinventar-se por meio do brincar é de fato confrontar um modo rígido de lidar com o mundo, por isso a experiência inventiva do brincar. Gomes-da-Silva (2015b, p. 116) afirma que “é na experiência do brincar que o brincante é educado, formado e transformado”. Essa experiência é primeira, antecede a compreensão. Há de experimentar para conhecer, pois as interpretações decorrem da experiência, “um autovivenciamento produtor de sentidos”.

Contrapomo-nos tanto às abordagens tradicionais quanto às que adotam a linha crítico-social, seja porque têm o exercício suplantando a experiência do brincar para o ensino dos esportes, seja por muitas das vezes privilegiar o discursivo em detrimento da experiência corporal, sensório-motora. Segundo Gomes-da-Silva (2023), não se pode compreender o jogo ou a cultura do jogo sem tê-lo vivido.

O reflexivo é importante e compõe a educação, porém não deve ser o primeiro. No início é a experiência, o reflexivo vem depois, e não se trata de aquisição de opinião, mesmo que crítica, mas de interpretação, em diferentes níveis da experiência. Também concordamos com Greco e Benda (1998, p. 14), que pontuam essa crítica à abordagem de ensino que coloca o discurso anterior à experiência:

Na linha crítico-social, o esporte não é oferecido como conteúdo pedagógico, não é trabalhado, pois o esporte reproduz o modelo capitalista em que o individual supera o coletivo. Os conteúdos das aulas estão dirigidos a incentivar o senso crítico e a visão de mundo. Muitas vezes, lamentavelmente, a prática da atividade física é substituída pela reflexão; a ação passa a ser secundária, o importante é a reflexão. Nesta visão, o esporte formal representa modelos alheios ao interesse da criança (Greco e Benda, 1998, p. 14).

É importante ressaltar que não se trata de não dar o devido valor às reflexões, aos debates e ao discurso. Nosso objetivo é sustentar a tese de que o esporte — em nosso caso específico, o futebol — deve ser ensinado, tanto na escola quanto nas escolinhas ou clubes, de maneira que a experiência seja privilegiada, não sendo suplantada pelas reflexões ou discursos anteriores a ela, e que, a partir dessas

experiências, o professor-treinador conduza as interpretações. Para Gomes-da-Silva (2023, p. 19), “corporeidade é o corpo em movimento se configurando na circunstância, se ficar parado, sentado, apenas discursando, ele não irá incorporar nada além de sua cadeira”.

3.2 Semiótica no ensino do futebol: o efeito lógico

A Pedagogia da Corporeidade, do ponto de vista do movimento como linguagem, tem inspiração na semiótica e no existencialismo; logo, o movimento é comunicativo e existencial. E, pela semiótica, cada movimentação é signo motor (Gomes-da-Silva, 2003). O movimento vai acontecendo conforme o contexto da comunicação.

A partir do pragmatismo peirciano, a prática estruturada por essa abordagem tem que gerar um efeito de interpretação, pois, para Gomes-da-Silva (2015b), os efeitos semióticos incidem na alteração dos hábitos dos jogadores, em três ordens ou níveis: emocionais, energéticos e lógicos.

O efeito emocional está ligado ao “sentir”, é o primeiro, como explica Gomes da Silva (2003, p. 293): “[...] o sentimento é o primeiro efeito de significado que o jogador tem em relação ao jogo”. “Está relacionado com a produção de vínculos afetivos vividos pelos participantes em relação ao jogo”(Gomes-da-Silva, 2017, p. 03). Compreende o que afeta os jogadores, aquilo que lhe tocou no jogo.

O energético é o segundo nível de interpretação do jogo. Trata-se do “reagir”, que é o momento em que o jogador, encantado com a atividade proposta, permite-se experimentar para conhecer. “No nível anterior, o receptor era tomado por um sentimento, agora o receptor interpreta o signo, sendo levado a agir. O efeito de reagir é a segunda interpretação que o jogador produz em relação ao jogo”(Gomes-da-Silva, 2003, p. 295). “Vincula-se às ações desenvolvidas, às dúvidas enfrentadas, inquietações produzidas pela busca de respostas às novas situações, às realizações obtidas”(Gomes-da-Silva, 2017 p.03).

O terceiro nível de interpretação do jogo é o lógico. Trata-se do “refletir”, quando o signo “é interpretado por uma regra de interpretação internalizada” (Gomes-da-Silva, 2015b, p. 164). O processo educativo se completa quando finalmente ocorre um efeito lógico de generalidade, uma mudança na interação perceptivo-motora com a circunstância. Portanto, não se trata da mudança de um

comportamento em uma jogada específica, mas também em outras na qual o mesmo modo de operar é solicitado. Daí, quando se incorpora, o lógico é quando se torna generalidade:

A interpretação de terceiro nível compreende um efeito lógico no interpretante, ou seja, o signo é interpretado por uma regra de interpretação internalizada pelo receptor. O efeito dessa regra se dá no momento de o interpretante fazer inferência, estabelecer consequências ou agir em conformidade com uma convenção geral ou um hábito de ação. A regra é um hábito de ação (muscular ou imaginativa) que, sob certas circunstâncias, será repetida no futuro. A regra é um padrão de linguagem, processada no momento em que o jogador joga (Gomes-da-Silva, 2015b, p. 164).

De acordo com Gomes-da-Silva (2003, 2015b), o efeito lógico é quando um hábito de ação foi alterado, acrescido ou substituído por outro, mais complexo ou evoluído. Indica que as ações dos jogadores são moldadas por uma interpretação contínua das experiências vividas. Assim, emerge um “hábito-tático” como uma resposta interpretativa às exigências do jogo, quando os jogadores desenvolvem tendências de ação baseadas em suas experiências e nas interações que vivenciam.

Para Ibri (2019), interpretantes lógicos são efeitos de signo que se manifestam como hábitos de ação. Representam uma interpretação contínua no tempo, que prevê condutas futuras do objeto representado, uma vez que *“lógica interpretants [...] are necessarily continuous in time, given their predictive function”* (Ibri, 2019, p. 386-387). Só podem surgir quando há generalização, ou seja, quando a mente consegue extrair regularidades de experiências, conforme o autor afirma ao destacar que *“habitis generalization”* (Ibri, 2019, p. 383).

O efeito lógico é, então, um hábito de ação baseado em uma representação interpretativa do mundo, não uma reação imediata (Ibri, 2019 p. 383). Por isso, o efeito lógico é aprendido, moldado pela experiência. Em termos práticos, permite que a mente responda de forma adaptativa aos fatos, e não apenas impulsiva ou emocionalmente (Ibri, 2019 p. 386).

Por Gomes-da-Silva (2003; 2015a; 2015b), ao pensar em uma avaliação da dimensão tática, a atenção se volta para o efeito do treinamento nos jogadores, que é de alteração dos hábitos de interpretação lógica. Essa mudança, segundo Gomes-da-Silva (2015b), ocorre quando se é generalizado não só em uma jogada específica, mas em outras na qual o modo de operar reaparece. Logo, quando se

incorpora o efeito lógico, é quando se torna generalidade, como complementa Gomes-da-Silva (2015b).

Segundo Gomes-da-Silva (2003; 2015a; 2015b; 2016), o hábito antecede o “comportamento”: “os hábitos são saberes presentes no corpo, que atuam antes mesmos da representação intelectual, realizando a integração do espaço de ação ao espaço corporal” (Gomes-da-Silva, 2003, p. 36). Daí entender que o comportamento no futebol, o modo de raciocinar, as estratégias, se revelam a partir dos esquemas de ação, e esses esquemas não se manifestam somente no futebol, nas jogadas, mas também no modo de habitar o tempo.

Elaboramos um quadro com a definição dos hábitos a partir dos conceitos de configuração propostos por Gomes-da-Silva (2003; 2015b).

Quadro 1 – Conceitos de configuração e das tendências gerais como modos de interagir com o mundo

CONFIGURAÇÕES	Remete a corporeidade, “É um conceito reversível, influenciado ao mesmo tempo que influencia desde os dispositivos emocionais, esquemas de ação e hábitos motores e cognitivos até o posicionamento ético-político no horizonte social, com suas disputas econômico-culturais” (Gomes-da-Silva, 2015, p. 57).
INCERTA	Condição de impessoalidade na qual o jogador não se sente tocado pelo jogo. Desprovido de relação com a pré-sença de outrem.
ATIRAMENTO	“Age sem hesitação, sem pensar no que está fazendo, apenas age, impaciente para livrar-se da tarefa. Sua ação não está centrada nela mesma, mas em algo para depois dela, portanto, não está brincando no jogo[...] Não há tomada de decisões contextuais, seus movimentos não são ousados, muito menos criativos”(Gomes-da-Silva, 2015, p. 61).
POETATNTE	“Modo de viver criativo, aberto à qualidade do presente”(Gomes-da-Silva, 2017, p. 02).

Fonte: Elaborado a partir de Gomes-da-Silva (2015) e Sousa-Cruz *et al.* (2020).

Portanto, a Pedagogia da Corporeidade por Gomes-da-Silva (2003) vem considerar esse aspecto do ponto de vista da existência para observar o aspecto tático nessa dimensão. Ao investigar o efeito do treinamento na capacidade tática, analisaremos essa dimensão tática como um esquema de ação interiorizado, aqui denominado de “hábito-tático”.

Conforme Thiengo (2020 p.19), tática é “a forma como os/as jogadores/jogadoras, por meio de seus posicionamentos e movimentações, ocupam e gerenciam os espaços do campo”. Para o autor, a tática se manifesta em diferentes níveis em relação aos jogadores, como tática de equipe, de grupo e individual. Segundo Garganta *et al.* (2013 p.45), a tática “representa uma forma de agir interativa, isto é, um modo de influenciar os comportamentos dos demais elementos em jogo”.

Pela PC, podemos assim dizer que tática é o modo de habitar o espaço-tempo do jogo a partir da interpretação-ação das interações no ambiente informativo. Portanto, definimos o hábito-tático como um efeito de interpretação lógica moldado pela experiência.

4 AULA-TREINO-LABORATÓRIO PELA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE: UM CONVITE PARA BRINCAR DE FUTEBOL

4.1 A didática do Futebol Brincante: aula-treino-laboratório pela Pedagogia da Corporeidade

O ensino do Futebol Brincante passa pelo percurso metodológico docente da Pedagogia da Corporeidade, que tem seu epicentro didático na aula-laboratório, estruturada a partir do “sentir, reagir e refletir”. Nessa perspectiva, o jogo é conteúdo e meio para o ensino do Futebol Brincante.

A didática nos modelos tradicionais está centrada apenas no ensino, no professor, dessa forma “não está preocupado com o ‘interesse’ do aluno. Sua preocupação é ensinar o conteúdo programático dentro do prazo” (Barbosa, 2013 p. 35). Para o ensino dos esportes, “o professor é visto como controlador de atividades, treinador e técnico, preocupado em fazer o aluno um atleta em potencial, ou seja, seu objeto de treinamento” (Voser, 2015, p.26).

Pela Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC), “é a situação de jogo que convoca e provoca os participantes a se envolverem com a situação e a perceberem-se na ação, como condição de jogar” (Gomes-da-Silva, 2016, p.101). O jogo faz a mediação entre o que se ensina e o que se aprende, onde o centro do processo não é o professor, nem é o aluno, mas o encontro dos dois na circunstância.

O brincar materializado no jogo é nosso recurso para o ensino-aprendizagem do futebol, e esse jogo tem o trato metodológico pela ALPC. Ao dizer que a aula está estruturada pelo “sentir, reagir e refletir”, não estamos nos referindo a momentos da aula-treino como começo, meio e fim, mas ao percurso de ensino e aprendizagem a serem respeitados pelo docente e discente.

Pensando nesse percurso educativo para o Futebol Brincante, temos como objetivo favorecer a experiência do brincar de futebol, de modo que o efeito lógico do treinamento seja a alteração do hábito. O efeito lógico sobre o hábito-tático dos jogadores busca passar de um hábito “incerto” ou “de atiramento” para uma configuração “poetante”. Segundo Gomes-da-Silva (2003), a inventividade, a singularidade e a generalidade no esporte não são resultados de aquisições de

habilidades técnicas ou táticas, mas também de um processo de interpretação poética de si mesmo na circunstância.

O conteúdo é o jogo do futebol, ao tempo que é o pivô da aprendizagem, por isso estruturamos nossas aulas-treinos com o objetivo que se alterem hábitos, especialmente os lógicos. Nesse sentido, a metodologia do Futebol Brincante toma como referência a ALPC.

Inicialmente, partimos da compreensão da aula-treino como uma semiose, uma movimentação sígnica. “Semiose ou multiplicação dos signos, corresponde ao *continuum* de signo ou ideia afetando outro, numa cadeia infinda na direção de signos mais gerais” (Gomes-da-Silva, 2016, p.94).

Assim, propomos a aula-treino provocando os alunos para que sejam desencadeadas as semioses no jogo. O professor precisa estar atento às comunicações que estão sendo produzidas na situação de movimento (SM) e identificar se o processo de semiose está acontecendo. A estruturação da aula-treino é, então, feita por meio de um jogo semiotizado. Ao semiotizar o jogo, transformando-o em uma instância comunicativa, favorece a produção de sentidos ou de interpretação.

Para Gomes-da-Silva (2016, p. 10), “o jogo semiotizado é capaz de proporcionar a quem joga a multiplicação de signos de ações: decisões, oposições, marcações, avanços, recuos, antecipações e muitas outras cognições e consequentes subjetivações”. Desse modo, as alterações realizadas tornam as atividades produtoras de sentido.

Nossa proposta de semiotização do jogo para a aprendizagem se dá a partir dos “eixos intensivos”. Cada alteração feita nos eixos de força do jogo influencia diretamente as circunstâncias e provoca efeito nos jogadores desvelados no seu modo de interagir. E, com o favorecimento de novas SMs, repetidamente, espera-se alterar os hábitos lógicos dos jogadores.

Nesse sentido, Gomes-da-Silva (2016) nos explica que há uma ambiência comunicativa, afetiva, derivada da alteração na situação de movimento. Esse ambiente, onde ocorre a mediação da aprendizagem e a modelagem do sujeito (indivíduo e grupo), é denominado por Gomes-da-Silva (2016) de “zona de corporeidade” (ZC). É a frequência do jogador vivendo nessas zonas de corporeidades semelhantes a responsável por modelar um modo de ser no mundo. “É na ZC que ocorre a modulação do aparelho perceptivo motor, a cognição

interpretativa, a comunicação afetiva e a coordenada de ações nas circunstâncias” (Gomes-da-Silva, 2015b, p.21).

“A zona de corporeidade ocorre na situação de movimento por exigir do praticante a semiotização espacial, ou seja, a interpretação sensível do entorno. Nesse esforço de semiotização (interpretação) do praticante, durante a realização da ação, ocorre coincidentemente o agenciamento da subjetivação” (Gomes-da-Silva, 2016, p. 76).

Com base na teoria ecológica da percepção, de James Gibson (1986), Gomes-da-Silva (2016, p. 77) explica a semiotização espacial do jogador, “na qual a percepção é compreendida como uma captação ativa de informação significativa que especifica as possibilidades comportamentais do ambiente”. O que sustenta sua ideia de que “semiotizar não é percepção passiva das qualidades e propriedades do ambiente, mas as possibilidades de ação que a circunstância possibilita”.

Entretanto, o autor atenta para a produção de cargas afetivas que contagiam os jogadores na situação de movimento com a organização da conduta motora para agir no jogo. O professor-treinador, ao realizar a semiotização espacial, deve estar atento às possibilidades de ação que está propiciando na situação de movimento de acordo com sua equipe e com o ambiente. Deve-se semiotizar a partir dos objetivos a serem atingidos na aula-treino, ou seja, os hábitos a serem alterados, emocionais, energéticos e lógicos.

Como exemplo de uma situação de movimento que é semiotizada para gerar novos hábitos-táticos, cito minhas experiências como técnico de futsal de equipes escolares da categoria sub-14 (de 12 a 14 anos).

Muitos garotos apresentavam dificuldade de ocupar os espaços laterais da quadra, o que fazia com que o meio ficasse congestionado, comprometendo as linhas de passe e a penetração no campo ofensivo. Se explicarmos a partir dos princípios táticos fundamentais, seria o trabalho do “espaço, com e sem bola”, que consiste em ampliar o espaço efetivo de jogo, tendo como um dos indicadores a ampliação do jogo em largura, como definem Praça e Greco (2020).

Sendo assim, realizei com meus garotos uma atividade cujo objetivo era que ocupassem os espaços laterais de forma racional, a fim de produzir mais possibilidades de progressão na quadra adversária e criação de situações de finalização.

Primeiro delimito os espaços laterais que devem ser ocupados no jogo, exceto na área do goleiro adversário, e estabeleço uma regra: os espaços delimitados devem estar preenchidos com pelo menos um jogador, na fase ofensiva do jogo, quando a equipe está com a posse de bola. Caso esse espaço permaneça vazio durante quatro segundos, a posse de bola passa para a equipe adversária, que reiniciará o jogo a partir de um lateral no campo ofensivo.

Ao favorecer o semiotizar dos espaços laterais do jogo, nas situações de movimento promovidas, é gerada uma determinada zona de corporeidade, a qual, se repetida, poderá modelar o modo de os jogadores criarem e habitarem os espaços antes vazios de jogo. Em nosso exemplo, a situação de movimento foi semiotizada a partir das regras e da delimitação de espaços, uma entre várias provocações que podem ser realizadas no treino.

Entretanto, é preciso entender de que forma a alteração na regra, aliada à percepção do aluno, funciona nas ações dos jogadores.

Para Gomes-da-Silva (2015b, p. 72):

Nem a regra nem o bem entender do jogador isolado, mas o processo de significação. O jogador não é um receptor passivo à imposição da regra, mas um “tradutor” de contextos. Então, o que faz um jogo acontecer cheio de entusiasmo não é a observância à regra, mas a capacidade de, mesmo não a desobedecendo ou burlando-a, produzir jogadas imprevistas, surpreendentes ao adversário.

Nem toda aula-treino produz ZC, cheias de entusiasmos e possibilitadoras de inventividade; vai depender das alterações nas situações de movimento e das reações desencadeadas em cadeia pelos jogadores. Entretanto, a qualidade da experiência é fundamental para que haja a zona de corporeidade; se não houver semiose, é porque a ambiência não foi suficiente para afetar o aluno, não sendo capaz de provocar-lhe uma experiência marcante, “não produzindo um ambiente adequado para as descobertas” (Gomes-da-Silva, 2015b, p.25).

A partir dessa compreensão, o professor-treinador pode fazer provocações ao longo da aula, na medida em que mexa nos três “eixos intensivos” do jogo, propostos na Pedagogia da Corporeidade: “volume, temperatura e pressão”. Esses eixos de intensidade, conforme Gomes-da-Silva (2024),

são vetores de força da situação de movimento. Grandezas escalares e propriedades intrínsecas a qualquer sistema. Referem-se à relação do signo da situação de movimento para consigo mesmo: o ‘**volume**’ diz das formas de jogo, uso do campo em suas variedades e complexidades; a ‘**pressão**’ corresponde à tensão recíproca entre os jogadores envolvidos na jogada e a ‘**temperatura**’ descreve o tempo rítmico da jogada (Gomes-da-Silva, conferência, 2024).

Como já mencionado, a aula-treino do Futebol Brincante estrutura-se a partir das categorias de trabalho docente e discente abordado na Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade (ALPC). Dizemos “aula-laboratório”, pois temos essa manipulação de variáveis, a partir dos eixos. Experimentações para gerar experiências.

A estruturação segue um rito de modo a manter os jogadores absorvidos na experiência do futebol brincante — experiência do brincar — desde a sua chegada em campo até sua saída; tanto no material utilizado nas sessões quanto nas músicas tocadas. Cada momento tinha um objetivo: marcar os garotos, produzindo efeitos a todo o momento.

Conforme Gomes-da-Silva (2016), a finalidade da ALPC é **experimental, conhecer e amar**. **Experimental** aqui é poder vivenciar a experiência, momento de se perceber em ação e sentir o gosto que tem, pois é experimentando que se conhece. Quando se conhece, se percebe se é bom ou não é; se lhe faz bem ou não; se é o que se quer ou não. **Conhecer** aqui é ato comunicativo, consigo e com o mundo. **Amar** é ação integradora. É quando o experimentado e o vivido tomam conta de si, “é transbordamento de alegria de existir por agir integrado com o mundo” (Gomes-da-Silva, 2016 p.101).

A estruturação da nossa aula-treino-laboratório segue as categorias auto-organizativas do trabalho docente, como apresenta Gomes-da-Silva (2016), pois se adapta a diferentes circunstâncias, temas e públicos. Essas categorias são nomeadas “**sentir**”, “**reagir**” e “**refletir**”, que são interdependentes, complementares e imbricadas durante todo o tempo da aula (Gomes-da-Silva, 2016, p. 102). O autor ressalta que essa é uma sequência seguida e orientada da estética à lógica, passando pela ética, partindo “da emoção à ação e desta para a reflexão”. Compreende o percurso educativo, sucessivo, mas não etapista, visto que as três categorias ocorrem continuamente.

O “sentir” é o primeiro. É o momento do treino cujo trabalho do treinador é de seduzir seu aluno-atleta para a aula-treino que vai começar. Faz isso sensibilizando

os alunos ao tema do dia, estetizando o conteúdo de maneira visual, literária ou performática. O objetivo é fazer o aluno encantar-se com o jogo, desejar jogar e entregar-se inteiramente a ele.

O “reagir” é o segundo. É o momento do treino em que o aluno, encantado com a atividade proposta, é provocado a sintonizar-se na situação e a esforçar-se por responder às solicitações do entorno.

O “refletir” é a parte conclusiva do treino. É nesse momento que o professor conduz a turma às interpretações das experiências vividas na aula. Há três níveis de interpretação (inicial, dinâmica e final):

A interpretação de terceiro nível compreende um efeito lógico no interpretante, ou seja, o signo é interpretado através de uma regra de interpretação internalizada pelo receptor. O efeito dessa regra se dá no momento do interpretante fazer inferência, estabelecer consequências ou agir em conformidade com uma convenção geral ou um hábito de ação (Gomes-da-Silva, 2003 p.300).

Os níveis de interpretação são a parte crucial da aprendizagem pela Pedagogia da Corporeidade, pois, se não há interpretação, não existe aprendizagem. Para Gomes-da-Silva (2023), a interpretação vem depois da experiência e não pode ser feita por outra pessoa, a não ser quem viveu a experiência.

4.2 Estruturação da aula-treino-laboratório do Futebol Brincante

Durante o período de intervenção no projeto Escolinha de Futebol Brincante, ministramos 33 aulas-treinos e participamos de dois jogos amistosos. Cada sessão tinha duração de 90 minutos. Nosso objetivo de analisar as alterações dos hábitos-táticos dos jogadores foi conduzido por meio da intervenção pedagógica fundamentada na Pedagogia da Corporeidade. Diante disso, conforme mencionado anteriormente, estruturamos todo o processo de treinamento pela ALPC, que constitui o epicentro didático dessa proposta: a aula-treino-laboratório do Futebol Brincante.

Iniciamos então com a experiência, estruturando-a e conduzindo-a, a partir da estrutura da ALPC, que já explicamos no marco teórico: sentir, reagir e refletir. O sentir é o momento em que o professor-treinador lança mão de um esforço de

sedução para encantar os aprendentes. Por esse motivo, nosso momento inicial seguia um roteiro que produzisse efeito nos nossos meninos. Entretanto, é importante destacar:

Essa primeiridade da aula compreende seu momento estético, portanto objetiva sensibilização: seduzir os aprendentes para entrarem no jogo. O convite é emocional no sentido de despertar interesse, desencadear energia. Não é apenas apelativo, numa emoção sem cognição (Gomes-da-Silva, 2016,p.109).

Gomes-da-Silva (2016) explica que, nesse momento, o trabalho docente deve ser conduzido de três formas, como uma tríade de subcategorias: **saudação**, **estetização do tema** e **apresentação**. A saudação é o rito inicial de boas-vindas específico, que seja marcante, que represente o início.

Em seguida, o professor-treinador segue para estetizar o tema, que pode ser de modo **visual**, **literário** ou **performático**. Ao conduzir pelo **visual**, podem-se utilizar imagens, vídeos, objetos, pinturas etc. No **literário**, com poesias, declamações, causos, contos, mitos, adaptados ao contexto do futebol. Podemos também narrar gols e jogadas que marcaram o mundo do futebol e pedir para que eles interpretem, sempre os conduzindo (Gomes-da-Silva, 2016).

No **performático**, pode ser uma apresentação, um desafio, um enigma etc. Todas as ações realizadas no âmbito do **sentir** devem sempre estar relacionadas à temática que será desenvolvida no treinamento (Gomes-da-Silva, 2016).

Partindo para o momento do reagir, o jogo iniciava, frenético. Uma após a outra, as SMs propostas iam provocando e desafiando os aprendentes, levando-os a reagir de formas diferentes a cada situação com a qual se deparavam. O jogo dava a nota e o professor, o ritmo. A partir dos eixos intensivos, as SMs eram estruturadas e modificadas a partir da sensibilidade em perceber se as ZCs haviam sido geradas.

Ao fim, segue-se o momento conclusivo da aula, a condução às interpretações. Esse momento é essencial para o processo de alteração do hábito. Se não há interpretação, não haverá efeito lógico.

4.1.1 SENTIR—aula-treino-laboratório—duração: 05 a 10 minutos

Esse é o momento de encantamento, onde o professor-treinador busca sintonizar o aluno para as atividades que virão a seguir. O propósito é que, desde o início, haja o envolvimento. Sem envolvimento não há aprendizagem.

Seguindo com nossa aula-treino-laboratório, antes mesmo do início, preparamos o ambiente com música, para que os garotos comessem a se sentir acolhidos e já chegassem ao local de treinamento com uma sensação de familiaridade. As músicas, selecionadas previamente, compunham uma *playlist* tocada sempre antes do início do “treino”, como eles gostam de chamar.

As canções os situavam no ambiente do Futebol Brincante, pois, havendo música, o jogo estava prestes a começar. Enquanto os garotos se calçavam e organizavam seus materiais de jogo — como chuteiras, meias e demais equipamentos —, a resenha se iniciava; em seguida, partíamos para o campo ao som de “É uma partida de futebol”, da banda Skank, uma das faixas da *playlist*. Assim, o momento do **sentir** já havia começado.

Reuniam-se todos os jogadores em um determinado espaço do campo, seguíamos o rito com a saudação de boas-vindas — no nosso caso, um boa-tarde bem caloroso, sempre uma frase que os marcasse. Os momentos de estetização do tema durante as intervenções foram sempre diversificadas, porém sempre relacionadas com a temática da aula-treino. Abaixo, traremos momentos de estetização do tema no sentir a partir dos modos visual, literário e performático. Aqui algumas atividades conduzidas ao longo das intervenções:

Estetização do tema —**Performático**

Sentir—aula-treino, 18/11/2024: O momento inicial foi dedicado ao ritmo. Fizemos jogos com palmas, batidas com o pé e com o corpo. O objetivo foi dar uma introdução ao treino de passe, que teria variações no ritmo.

Sentir—aula-treino, 10/02/2025: Começou com um desafio de velocidade de reação. O objetivo era pegar o cone antes do colega. O cone ficava no chão e os dois partiam de uma posição de tronco flexionado. Os professores os seguiam, dando comandos do tipo “cabeça, ombro, joelho e pé” até que se dissesse “cone”, o sinal de pegar. Ganhava o ponto quem primeiro pegasse o cone. Notamos que os alunos se envolveram na atividade e seguiram bem para o **reagir**.

Estetização do tema —**Visual**

Sentir—aula-treino, 16/01/2025: Colocamos dois vídeos que versavam sobre a alegria do futebol brasileiro. O primeiro mostrava os bastidores da seleção brasileira de 2006 antes de uma partida amistosa: os jogadores chegando para o jogo com instrumentos, cantando e a resenha no vestiário. No segundo vídeo, vimos um paralelo onde Ronaldinho Gaúcho, já adulto, repete lances que fez quando era criança. A mensagem que passava era que o futebol bonito guarda seu espírito de criança, um jeito brincante e alegre de jogar.

Sentir—aula-treino, 24/03/20205: Apresentamos um vídeo com gols marcados a partir de jogadas coletivas. Em seguida, perguntamos qual foi o gol que eles elegeram como o mais bonito.

Estetização do tema —**Literário**

Sentir—aula-treino, 24/04/2025: Declamamos um poema que descreve o momento de entrada em um jogo de final de campeonato. Em seguida, perguntamos o que eles sonham em vivenciar; o que os “arrepiam” durante uma partida.

Os efeitos do sentir eram observados durante a condução do momento e quando partiam para o reagir. A partir dessa nossa ação de seduzir, observamos conectividade, entusiasmo e atenção (Gomes-da-Silva, 2016). Na aula-treino de 16/01/2025, por exemplo, observamos o quanto ficaram atentos durante a passagem dos vídeos, e o seu entusiasmo ao ver as jogadas e a alegria dos jogadores da seleção. Ao fim, ao seguir para o local da primeira SM, comentavam os lances que mais os encantaram.

Partindo para o jogo, realizamos como primeira atividade um jogo travinha 4x4. As regras seriam elaboradas por eles. Com quatro campos de jogo montados para atender todos, as regras elaboradas foram as mais diversas, porém nos chamou a atenção uma delas: além do gol, caneta e lençol valeriam ponto.

Outra forma que conduzimos o **sentir** foi a partir de perguntas estruturadas, com o intuito de que eles fossem narrando momentos marcantes, como: qual jogo mais o marcou? Por que o marcou tanto? Assim, os transportávamos para aquele momento especial narrado com entusiasmo.

4.1.2 REAGIR—aula-treino-laboratório—duração: 60 a 70 minutos

Conforme Gomes-da-Silva:

Nesse momento, diferente do primeiro que era a passividade do sentir-se tocado, agora é caracterizado pelo esforço, pelo confronto com uma atividade que colide com o já sabido (passado) e o intencionado (futuro). Durante o qual um problema é posto que força o já aprendido ao chão, exigindo a pensar-agir diferentemente (Gomes-da-Silva, 2016,p.104).

Nesse momento, estruturamos as SMs para que os jogadores fossem provocados ao enfrentamento do já conhecido para superar o desconhecido. Nas nossas aulas-treinos, iniciávamos com jogos voltados ao desenvolvimento do aspecto técnico a partir da“família dos jogos de bola com os pés” (Scaglia, 2014 p.15).

Nossas atividades foram estruturadas pensando na área a ser ocupada, na quantidade de jogadores e tempo de jogo, elaboradas a partir dos eixos intensivos. Conforme Gomes-da-Silva (2024), o trabalho do professor-treinador com os eixos intensivos tem o propósito de alterar a densidade dos jogos.

O trabalho pedagógico de manipular estas variáveis no jogo (volume, temperatura e pressão) tem a função de alterar as quantidades (*extensão* e *compreensão*) do conhecimento da cultura do jogo. Na *extensão* a informação do jogo não é alterada, apenas estendida, replicada sem limites. Só haverá *compreensão* quando novas informações foram incorporadas e simbolizadas pelos jogadores. Reduzir ou ampliar o conteúdo da consciência (Gomes-da-Silva, 2024 p.01).

Quadro 2 –Eixos intensivos da Pedagogia da Corporeidade

Eixo Intensivo	Definição (PC)	Exemplos de manipulação
Volume	Quantidade de espaço, funções, jogadores, relações e regras envolvidas.	Ampliar ou reduzir campo, número de jogadores, ações simultâneas, regras.
Temperatura	Ritmo, velocidade, cadência das ações e deslocamentos.	Acelerar ou desacelerar o jogo, alternar momentos de explosão e pausa.
Pressão	Esforço aplicado, grau de oposição, urgência das escolhas.	Criar marcação intensa, regras com punições, espaços restritos.

Fonte: Adaptado a partir de Gomes-da-Silva (2024).

A densidade no jogo é resultante da articulação dinâmica entre o volume de jogo (quantidade de espaço e de relações possíveis), a temperatura (ritmo, velocidade e energia das ações) e a pressão (grau de esforço e resistência implicados nas interações). O modo como esses três eixos se combinam determina a quantidade e a qualidade das interações possíveis, afetando diretamente a produção de uma ambiência comunicativa e, portanto, as condições de aprendizagem no jogo.

Em uma de nossas intervenções, notamos que uma grande quantidade de massa (muitos jogadores) em um baixo volume (campo pequeno) não gerou zona de corporeidade; logo, na equação, o resultado seria uma densidade alta. Sendo assim, podemos inferir que densidades altas não contribuem para a produção de uma ambiência comunicativa, que é onde ocorre a aprendizagem.

Importante esclarecer a questão da densidade. A ideia aqui não é que densidade alta não gere ZC, mas há um grau de densidade que impede que a zona seja gerada. Há também a adequação à faixa etária e ao nível de técnico-tático daqueles a quem está sendo proposto o jogo. Desse modo, alta densidade pode, sim, gerar zona, mas isso implica dizer que ela precisa ser adequada ao jogo proposto e ao nível dos participantes.

Entretanto, o professor-treinador precisa ter a sensibilidade para manter a densidade em níveis que gere ZC — ou adequá-la —, uma espécie de zona-habitável, onde o movimento translacional do jogo venha a atrair tudo ao seu redor. Ao fazer uma analogia com os gases, vemos que gases excessivamente densos geram asfixia; desse modo, não possibilita vida.

Com relação aos eixos — volume, temperatura e pressão —, temos clareza de que deve ser alterado um de cada vez, pois, devido sua relação de interdependência, ao alterar um, o outro também vem a ser alterado. Por exemplo, volume e pressão são inversamente proporcionais: quando a pressão está alta, podemos aumentar o volume, deixando mais área a ser ocupada, fazendo com que a pressão venha a diminuir.

Vamos ilustrar com uma das aulas-treinos que ministramos durante a intervenção. Propomos uma SM da seguinte forma: em um quadrado com dimensão 10mx10m (volume — a área a ser ocupada), onde os jogadores, divididos em duas equipes com quatro jogadores em cada uma, realizariam um jogo no qual o objetivo

era pontoar sempre que concluíssem uma determinada quantidade de passes completos. A quantidade de jogadores está relacionada à pressão, ou seja, ao grau de oposição, força/resistência em determinada área. A duração da atividade foi de dois tempos de 10 minutos cada um.

Sinal dado, atividade iniciada. Nos primeiros minutos, o jogo estava travado — até aí normal; o início da atividade é sempre intenso e os jogadores estão se apercebendo no espaço-tempo do jogo. Porém, já próximo de encerrar o primeiro tempo, nenhuma da equipe tinha marcado ponto, o jogo permanecia travado. Fim do primeiro tempo e não gerou ZC. Reunimos os meninos e perguntamos por que não conseguiram completar a quantidade de passes. Eles externaram suas percepções e refletiram sobre o que poderiam fazer para atingir o objetivo do jogo.

Seguimos para o segundo tempo e fizemos uma alteração no eixo “volume” — o intuito era diminuir a pressão. Aumentamos o tamanho do campo em alguns metros — assim os jogadores teriam mais área para ocupar e se deslocar a fim de buscar linhas de passe e desmarcação. Se tivéssemos optado por alterar o eixo “pressão”, poderíamos ter reduzido o número de jogadores, deixando 3x3 em vez de 4x4. Nesse caso, optamos por alterar o volume para que não ficassem jogadores fora da atividade.

No primeiro minuto, ainda notamos dificuldade; porém, a partir do terceiro minuto, os passes começaram a ser completados com mais frequência e surgiu o primeiro ponto. Com os jogadores mais à vontade, o jogo fluiu, gerando ZC. Aproveitamos a qualidade da atividade e estendemos o segundo tempo um pouco mais; eles nem perceberam.

Destarte, a modificação da SM a partir dos eixos intensivos é uma ação do professor-treinador que está sensível ao jogo. Não podíamos simplesmente deixar que o jogo permanecesse travado durante o tempo programado. Nem muito menos encerrar, pois aí o jogo não produziria efeito. Alterar a SM a partir dos eixos intensivos é a ação de semiotizar o jogo, torná-lo produtor de sentido.

4.1.3 REFLETIR— aula-treino-laboratório:duração 10 a 15 minutos

O refletir é o momento em que o professor-treinador conduz os seus alunos-jogadores às interpretações. Essa é uma parte importantíssima no processo de aprendizagem, pois entendemos que a ação não pode se encerrar em si mesma. Se

não houver a interpretação, a experiência alterará o hábito, não haverá efeito lógico (Gomes-da-Silva, 2003; 2015).

Para entender nossa proposta didática, é necessário esclarecer o conceito de “interpretação”. Primeiro, é preciso explicar esse processo não como uma simples leitura de um texto, na qual procuro a ideia central, os sentidos e os significados. Não se trata apenas da semântica do contexto do jogo. A interpretação é um processo interno, no qual o jogador se percebe no jogo — nele e fora dele (Gomes-da-Silva, 2003).

Desse modo, esse momento da aula-treino-laboratório, em que o professor-treinador conduz os alunos à interpretação da experiência vivida, é essencial no processo de alteração do hábito. É aqui onde ocorre o efeito. Isso porque não buscamos apenas a verbalização do que o jogador entendeu sobre um esquema tático ou sobre qual seria a melhor ação a ser tomada, mas compreender como ele se sentiu, agiu e refletiu no jogo. Ao verbalizar, o jogador é transportado para aquele momento do jogo, percebendo-se e vendo-se em ação, sendo conduzido a se interpretar — ao caminho do efeito lógico.

As perguntas feitas nesse momento do treino correspondem às interpretações inicial, dinâmica e final. Os objetivos são a produção dos efeitos emocional, energético e lógico, respectivamente. Ao serem questionados sobre o que mais gostaram nas situações de movimento propostas; sobre os momentos em que mais foram exigidos e que apresentaram maior grau de dificuldade; sobre quais alterações perceberam em si mesmos antes e depois, propomos que eles próprios se compreendam. O objetivo é alterar o hábito.

Para a condução desse momento conclusivo da aula-treino, seguimos o seguinte rito:

- Verbalização e argumento — Nesse momento, os garotos se reuniam no centro do campo e o professor-treinador conduzia-os a partir das perguntas “Quais ou qual o momento da aula que mais o entusiasmou?” Ou “Do que mais gostou?”. Essas perguntas estão ligadas ao sentimento, ao que os marcou. Em seguida, perguntamos qual atividade exigiu mais deles, que lhes trouxe maior dificuldade ou que lhes exigiu mais esforço para realizar? Aqui as perguntas estão relacionadas à *performance*, ao energético. E, por fim, perguntamos: Em quais momentos surgiu algo novo? O que foi

aprendido ou modificado? Quais as impressões entre o começo e o fim? Aqui a relação é com o lógico.

- Foto do jogador caro e grito de guerra — Esse é o momento de descontração e despedida, que não é apenas um “tchau” ou um “até o próximo treino”. Aqui é ação que afeta e que marca. Reunimo-nos para fazer a foto já com aquela resenha, e a frase que marca é “jogador caro não olha para a foto”. Os meninos entram na brincadeira, e nossa marca começa a se firmar. Em seguida, juntamo-nos e, num grito uníssono, puxamos: “Um, dois, três, Futebol Brincanteeeeee!”.
- Entrevista — Após o grito de guerra, convidamos dois garotos para participar da entrevista coletiva, onde, na frente das câmeras, performavam como seus ídolos fazem após os jogos. O entrevistador faz as perguntas a partir da ordem da condução do momento coletivo de verbalização no centro do campo.

Assim, o brincar permanece no ar do início ao fim da aula-treino. Encerrando o dia de treinamento, os garotos já aguardam ansiosos para o próximo dia de brincar de futebol.

4.2 Experiência do brincar: efeitos a partir da face indicial³

A estrutura da aula-treino do Futebol Brincante segue o caminho da ALPC, proposta por Gomes-da-Silva (2015). Consiste em três momentos que devem ser seguidos de acordo com o objetivo planejado, que são o **sentir**, o **reagir** e o **refletir**. É importante deixar claro que esses momentos não são propostos apenas como uma nomenclatura de começo, meio e fim da aula-treino. Eles têm fundamentação epistêmica no percurso docente e discente da ALPC (Gomes-da-Silva, 2016) a serem vivenciados por professor-treinador e aluno-atleta no processo de experiência interpretativa do jogo.

Sendo assim, nosso propósito nesta seção é seguir com o relato das nossas observações durante o período de intervenção no projeto Escolinha de Futebol

³ A partir da face indicial, por Gomes-da-Silva (2015) podemos identificar a força que move a brincadeira, o que o autor vai chamar de “pulsão lúdica”; que vem a ser constituída de três elementos: índice da repetição: eterno retorno ao prazer; índice da atitude soberana do brincante: o êxtase do domínio e o índice dos gestos inustados: a criação artística.

Brincante (FB), traçando uma breve análise dos efeitos dos treinamentos estruturados como aula-treino do FB. Seguiremos no rumo de tentar explicar como a estrutura da aula-treino-laboratório provoca efeitos que são determinantes para que o ensino do futebol seja pela “experiência do brincar”.

Nossas observações, realizadas no dia a dia de treinamento, seguiram orientadas pela face indicial do jogo por Gomes-da-Silva (2015). Para o autor:

Investigar a brincadeira apenas pelo ângulo dos interesses da geração adulta implica num equívoco por pelo menos duas razões: primeiro, estaríamos sendo parciais, observando somente uma face do fenômeno e desprezando a totalidade do objeto; segundo, estaríamos descaracterizando a criança enquanto sujeito ativo do processo. E, desconsiderando estas razões deixaríamos escapar a essência da investigação do jogo — a pulsão lúdica (Gomes-da-Silva, 2015,p.103).

De certo, o adulto não está preparado para entender porque o seu aluno-jogador lhe pergunta se haverá jogo ou aula prática. Gomes-da-Silva (2015) nos explica que, para se sentir pleno no jogo, aluno-jogador precisa estar absorvido na prática, na ação. Para tanto, há uma tríade contínua e recorrente que nos proporciona enxergar se de fato a SM se configura uma experiência do brincar.

A tríade a que nos referimos é composta de três faces do mesmo jogo. Destarte, seguimos conforme Gomes-da-Silva (2015 p.105) para “ler a face indicial do jogo, identificando essa força que move a brincadeira, a partir dos gestos e expressões do brincante”. É importante ressaltar que esse breve ensaio se configura mais como um relato de experiência escrito pelo pesquisador/treinador do que como um estudo detalhado, com método estabelecido. Entretanto, configura-se em um ponto de partida para que possamos, mais à frente, sistematizar pesquisas direcionadas a esse tema, haja vista a sua relevância para o esporte, a Educação Física e o jogo.

O primeiro índice está relacionado com a repetição, “**o índice da repetição: o eterno retorno ao prazer**”. A repetição aqui não significa repetir o mesmo momento, o mesmo gesto, ou reproduzir a mesma situação várias vezes. Significa que “retornar incansavelmente à sensação da alegria vivenciada indica que a brincadeira é movida pelo prazer” (Gomes-da-Silva, 2015,p. 106). Faz porque quer fazer, quer sentir o retorno à satisfação que é estar no jogo. Pois “a alma do jogo está na repetição dos gestos prazerosos” (Gomes-da-Silva, 2015,p. 106).

O segundo está relacionado com a ação de criar, de agir num esforço de criação, como um músico que compõe uma canção. De acordo Gomes-da-Silva (2015 p.112), o segundo é o **“índice dos gestos inusitados: a criação artística”**. É o momento em que o jogador está absorvido no objetivo de estabelecer sua marca, de realizar algo desejado, de completar o desafio proposto.

Por fim, **“o índice da atitude soberana do brincante: o êxtase do domínio”** (Gomes-da-Silva, 2015 p.110). Seja ele parcial ou total, esse índice revela o desejo que impulsiona o jogador a querer fazer de novo, desejar um desafio maior ou apenas concluir o desafio que quase foi completado—“o que foi proposto foi dominado”, “agora posso mais” ou “posso fazer melhor”. O brincante finalmente brinca. O jogo continua, em um movimento contínuo, e o brincante não quer mais parar de brincar.

A partir da narrativa conceitual da face indicial do brincar, vamos agora apresentar de que modo realizamos as observações durante as aulas-treinos. A motivação de escrever uma seção destinada a um novo olhar sob o brincar surgiu já nas primeiras aulas-treinos ministradas. Porquanto, nosso relato compreende todo o período de intervenção que nos permitiram e construindo um novo olhar sobre o jogo, sobre o brincar de futebol.

Partindo para as observações, percebemos que alguns dos nossos meninos demonstravam ter o que acabamos nomeando de “vício”, uma espécie de dependência compulsiva pelo momento do jogo. Essa dependência se relaciona à imagem que eles têm de como é a estrutura de um treinamento, que tem origem nas suas vivências em locais de prática onde predomina o método tradicional de ensino do futebol. Essa estrutura não se configura em uma experiência do brincar. Logo tratamos esse vício, no sentido de um hábito (crença), pois ele tem como regra que, se é treino, o formato é o que foi vivido.

Comumente, o treinamento estruturado a partir de uma pedagogia tradicional com o método analítico sintético segue três momentos: a) aquecimento, seja ele dinâmico, com corridas, ou estáticos, com alongamentos; b) parte física, técnica ou tática: em alguns treinamentos, pode haver os dois ou apenas um, mas sempre há essa etapa; em algumas situações, os professores estruturam sessões que fazem o físico junto com o técnico; o treino tático também é específico, pois entende-se que a tática deve ser trabalhada de maneira isolada; c) coletivo: esse é o momento do jogo formal, no qual o objetivo é que os jogadores executem aquilo que foi desenvolvido

nos momentos anteriores, com paradas excessivas para instruções e instruções diretas.

Observando alguns treinamentos fora da escolinha, voltei o olhar para o modo de os jogadores habitarem o treinamento em cada um dos três momentos. Antes mesmo de começar, alguns alunos já fazem aquelas célebres perguntas: “Professor, vai ter jogo hoje?”; “Professor, vai ter coletivo?”. Aí está o ponto da nossa primeira observação: o vício da estrutura do treino. O apelo do jogador é pelo jogo. O jogador quer ter a garantia de que, depois da obrigação, ele tenha a recompensa do jogo.

Percebemos, então, que os dois primeiros momentos do treinamento os jogadores não faziam por fazer, mas por obrigação. E, se algo é feito por obrigação, deixa de ser jogo, como afirma Freire (2012). Portanto, não tem a experiência do brincar. Esse formato de atividade não tem o caráter absorvente. O que as perguntas dos garotos representam é “o desejo de repetir a experiência do prazer. Retornar incansavelmente à sensação da alegria vivenciada indica que a brincadeira é movida pelo prazer” (Gomes-da-Silva, 2015 p. 106).

Treino iniciado, observa-se o aquecimento dinâmico por meio da corrida em volta do campo. E, nesse momento, mais uma vez, percebemos que o fazer por fazer não se faz presente. Trago novamente a frase: “O apelo do jogador é pelo jogo”. É por ele que os meninos e meninas buscam.

Enquanto correm, tentam pregar uma peça no colega ao lado; desobedecem a regra de correr ao redor e pegam atalhos; procuram o objeto mais desejado, a bola, e rezam para que ela passe na sua frente; correm para as bolas para realizar o seu desejo de momento: chutá-la. Além disso, aqueles que não ouviram a resposta do “tio” antes de iniciar o treino perguntam, pois precisam de um incentivo: “Ei, tio, vai ter jogo hoje, né?”. É preciso a ter garantia de que esse esforço não será em vão.

O tempo passa e nada de as voltas serem concluídas. O que resta é fazer um esforço para que aquilo acabe logo, para se divertir com a recompensa que encontrarão no fim do arco-íris; ou melhor, do treino.

Mas ainda tem obrigação! Tem o treino físico, ou o técnico, ou o tático. Todos com atividades repetitivas, poucas interações com a bola, instruções e mais instruções, e uma enxurrada de “Tio, num vai ter jogo, não, é?”. Vai ser pouco tempo! Não se vê a hora de concluir e, por vezes, o trabalho físico e técnico é feito de modo apressado. O professor pede 20 passes, e o jogador, ao completar, 10 fala:

“Tio, terminei!”. Está claro: quanto mais rápido acabar essa parte, mais rápido vamos jogar.

Diante dessa observação, precisamos explicar dois principais pontos que levantamos. O primeiro é sobre a experiência do brincar e de como a analisamos a partir da face indicial do jogo em sua tríade: fazer por fazer; estar absorvido no fazer; e fazer de novo.

Nos momentos do treinamento relatados acima, percebemos que o apelo dos jogadores pelo jogo não foi atendido. Desse modo, nota-se que os questionamentos a respeito do jogo ou do coletivo aparecem em todos os momentos que o antecedem. Se não fazem por fazer, fazem por obrigação, não é jogo, logo o desejo de brincar não tomou forma, eles não experimentaram.

O segundo ponto levantado é o vício que identificamos nos nossos meninos na escolinha. Esse vício está relacionado ao desejo de brincar e ao receio de, assim como funciona nas outras escolinhas, não ser atendido, ou ser atendido apenas no brincar, ao fim do treino, no coletivo.

Fazendo a relação com nossas intervenções a partir do Futebol Brincante, analisarei dois momentos específicos: as falas dos meninos perguntando pelo jogo; e as atividades que não eram o jogo propriamente dito.

Inicialmente, trago falas dos brincantes 7 e 13 (BT-7 e BT-13), garotos que já participaram de escolinhas em outros locais que tinham o método tradicional como a característica estrutural do treino. As falas nos remetem à busca incessante pelo prazer do jogo. Já no primeiro dia, no início da aula-treino, os garotos já fizeram as famosas perguntas: “E aí, tio? Vai ter coletivo?” e “Ei, tio, vai ter jogo hoje?”. Destaco esses dois garotos porque eles são casos muito interessantes no nosso estudo, tanto nessa observação quanto nas nossas análises, que apresentaremos na sessão “resultados”. É claro que outros meninos também perguntaram se iria ter jogo, pois o apelo do jogador é pelo jogo. As perguntas me remeteram ao tempo em que eu era garoto, quando treinava na equipe da escola. Iniciávamos o treino ansiosos pela hora do jogo.

Nas primeiras sessões, ouvimos perguntas sobre o coletivo antes do início do treino e nos primeiros minutos. Falamos que iríamos jogar, não especifiquei se teria coletivo ou não. Para eles, o coletivo é o jogo real, o momento em que eles se imaginam como seus ídolos. Com o passar das semanas, as perguntas se restringiram a dois ou três, porém sempre antes de começar, pois, no decorrer das

atividades, estavam tão envolvidos nas SMs propostas, que nem pensavam em outra coisa a não ser continuar jogando. Esse vício ao qual me refiro é o modo como eles enxergam o treino do futebol, pois, para eles, a estrutura é aquela em que vai valer a pena se esforçar no treino físico e técnico se houver jogo.

Ao ser perguntado se teríamos coletivos, respondi que teríamos jogo, que, na nossa escolinha, o jogo se inicia quando eles entram no campo. Acredito que eles não entendiam tudo, apenas a parte que sim, ia haver jogo.

Essas perguntas me despertaram a curiosidade e me fizeram ficar mais atento, pois se tratava de um índice do brincar (Gomes-da-Silva, 2015). A cada sessão, ficamos ainda mais atentos a essas atitudes e começamos a observar que, nos primeiros treinos, as perguntas sobre o jogo ocorriam apenas nos momentos iniciais, mas, durante as atividades, quase não ocorriam.

Por se tratar de uma aula-treino em que se joga do início ao fim, as perguntas foram se reduzindo ao ponto de, como passar das semanas, não ouvirmos mais. Os jogadores que ansiavam pelo jogo já o tinham ali. Não precisavam mais perguntar. Não havia mais distinção entre treino e jogo — tudo era jogo.

Outra observação importante é a respeito de atividades nas quais os jogadores são divididos em grupos e cada grupo executa a ação por vez. Para melhor ilustrar, trarei um exemplo:

Quadro 3 – Aula-treino-laboratório do Futebol Brincante: 21/11/2024 — momento reagir

2º Momento: Reagir (ações técnico-táticas; princípios táticos: penetração e contenção.
SM 02: finalização em velocidade com pressão da marcação (15 minutos).
Descrição: o defensor e o atacante trocam passes de primeira e o atacante decide a hora da saída que deve passar entre cones à direita ou à esquerda, e o defensor pelo lado contrário; o jogador de ataque sai em direção ao gol para finalizar, e o defensor sai para defender.
Variação na SM: aumenta ou diminui a distância entre a trave e os jogadores; aumento do número de jogadores na ação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Planejamos essa SM de modo que usássemos ambos os lados do campo, para envolver o maior número de meninos ao mesmo tempo. De acordo com a data, essa aula-treino aconteceu ainda no período de observação para descrição e categorização dos hábitos-táticos (HT). Nosso objetivo enquanto pesquisador era de analisar como os jogadores agiriam em situações de finalização com pressão dos

marcadores. A intenção era colocá-los em uma situação contextual. Para fins de análise, a atividade foi extremamente satisfatória; porém, ao lançar o olhar a partir da face indicial do jogo, percebemos que estávamos favorecendo a experiência do brincar.

No início, todos estavam ansiosos para sua vez: observavam como os colegas resolviam seus duelos com os respectivos marcadores e debatiam o que fariam na sua vez. Mas, após a segunda rodada, começamos a perceber a dispersão: eles já não prestavam atenção nos duelos entre os colegas; começavam a conversar a respeito de outros assuntos; faziam embaixadinhas e outros movimentos com a bola; por vezes não sabiam que era a sua vez. Não precisava que eles me perguntassem, já havíamos percebido: a SM não gerou ZC; não estavam absorvidos, não estavam brincando. O desejo de jogar não seria saciado apenas com poucos segundos de ação.

Ao fim desse dia, reunimos a equipe e discutimos sobre essa observação, refletindo acerca do que representa a aula-treino do Futebol Brincante, uma experiência do brincar de futebol. Portanto, se os jogadores não estão inteiros nas atividades, eles não estarão envolvidos. O envolvimento é essencial, pois sem ele não haverá aprendizagem.

As referidas observações contribuíram significativamente para a estruturação das aulas-treinos, pois, a partir desse olhar, conduzimos nossas sessões, atentos à face indicial do brincar, além de ter a sensibilidade de perceber se a SM proposta gerou ou não ZC. É preciso estar atento ao envolvimento dos jogadores, se a experiência do brincar está sendo favorecida ou não.

Portanto, atestamos a importância de se lançar um novo olhar sobre o jogo, sobre o esporte, em especial o futebol. E os índices do brincar nos mostram como esse novo olhar nos guia para a percepção do envolvimento dos jogadores nas SMs propostas. Treino é jogo e, se não mantiver o caráter absorvente, não será educativo, nem provocará envolvimento.

5 METODOLOGIA

5.1 Delineamento do Estudo

Trata-se de uma pesquisa observacional analítica, de caráter descritivo-exploratório de cunho propositivo, conduzida em recorte longitudinal. Desenvolvida com abordagem quali-quantitativa, com predominância qualitativa, com observação participante e observação sistemática (Laktos& Marconi, 2017). A predominância é qualitativa, pois, por tratar-se de uma análise do hábito-tático, não nos importa a quantidade de ações executadas durante o jogo, mas a alteração dos esquemas de ação dos jogadores no decorrer do estudo.

Será utilizado um modelo misto de pesquisa, em que as duas abordagens, tanto qualitativa quanto quantitativa, serão incluídas na análise, pois acreditamos que “ambas são úteis quando se estudam fenômenos do mundo real” (Thomas; Nelson; Silverman, 2011 p.41). Os autores ainda acrescentam que, “para os modelos mistos, as técnicas qualitativas e quantitativas são integradas, ou misturadas, em um único estudo. Para modelos mistos, é como pequenos estudos, um quantitativo e um qualitativo” (Thomas; Nelson; Silverman, 2011, p. 41).

5.2 Participantes

Inicialmente, participaram da pesquisa 19 adolescentes do sexo masculino, inscritos do projeto de extensão Escolinha de Futebol Brincante⁴, com idades de 12 a 14 anos ($M = 12,7$; $DP = 0,8$), levando em conta a data de início da intervenção. O projeto é uma ação de extensão aprovada pelo Probox desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (Gepec), durante o intervalo de novembro de 2024 até maio de 2025, nos minicampos do Departamento de Educação Física (DEF) da UFPB.

Como critérios de inclusão: indivíduos do sexo masculino, nascidos de 2010 a 2012, tomando como base o ano de nascimento; não apresentar problemas de saúde que os impossibilitem de realizar prática esportiva e que estejam matriculados no projeto de extensão. Os critérios de exclusão: participação em menos de 15

⁴O projeto Escolinha de Futebol Brincante está disponível na íntegra nos portais da UFPB, no site da Escola Brincante e nas suas redes sociais (Instagram @escolinhadefutebolbrincante).

sessões de treinamento, apresentar problemas de saúde que inviabilizem a prática esportiva; alunos evadidos.

Os participantes deste estudo e os pais ou responsáveis assinaram respectivamente o Termo de Assentimento e o de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, com o parecer nº 7.732.489.

5.3 Instrumentos e técnicas de coleta de dados

As observações foram feitas de forma participante e sistemática. Os dados foram coletados por meio de um diário de campo e filmagem. A importância da observação participante se dá pelo fato de que alguns códigos do campo acional, como o jurídico e político, carecem do olhar atento do pesquisador.

Para responder ao primeiro objetivo, que consiste na descrição dos hábitos-táticos observados nas situações de movimento ofensivas, utilizamos o método analítico pragmático da Pedagogia da Corporeidade. Ao verificar cada unidade mínima da movimentação, buscamos entender a “forma com que cada jogador escolheu para lidar com a realidade política do seu tempo” (Gomes-da-Silva, 2015b, p. 77).

Esse método nos permite realizar a análise a partir de três campos de significação: acional, semântico e hermenêutico. Para nosso estudo, o foco foi na coordenada de ação e, portanto, o percurso analítico foi conduzido pelo campo acional. Segundo Gomes-da-Silva (2015, p. 77):

O Campo Acional se refere às ações e funções dos jogadores no jogo, sua conduta motora, seus movimentos conscientes dirigidos para determinado fim, ou seja, o esquema de ação, que o jogador lança mão, em dada circunstância, para resolver determinado problema. Este campo de significação pode ser visualizado quando levantamos os códigos: coordenativo (sequência, orientação e adaptação), topográfico (posições), político (tomada de decisão) e jurídico (funcionamento).

A partir dos códigos coordenativos, topográfico, político e jurídico, construiremos um instrumento de observação para a análise das filmagens e das situações de movimento *in loco*, com o objetivo de descrever as tendências dos

gestos dos jogadores no jogo, ou seja, seus hábitos específicos no futebol. Como podemos observar no Quadro 2.

Quadro 4 – Campo acional dos esquemas de ação dos jogadores

Códigos	Descrição
Coordenativo (CCd)	Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-táticas (execução, sequência, orientação espaço-tempo)?
Topográfico (CT)	Como são assumidas as posições em jogo? Posturas e posicionamentos?
Jurídico (CJ)	Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?
Político (CP)	Como são tomadas as decisões importantes no jogo? Tomada de responsabilidade? Qual a forma que o jogador escolhe para lidar com a realidade? Como é exercida a liderança? Há disputa ou conflito na busca por destaque ou prestígio? Como se dão as evidências do trabalho em equipe?

Fonte: Adaptado de Gomes-da-Silva (2015, p. 79).

O instrumento para análise do efeito lógico foi elaborado com base no quadro do campo acional das situações de movimento e nos indicadores encontrados na primeira análise (Quadro 4). Esse instrumento permitiu captar e descrever os esquemas de ação que os participantes habitualmente executam nas situações de movimento ofensivas propostas durante as sessões de aula-treino, a partir dos indicadores observados. Fundamentados nesses indicadores, seguimos para a análise do efeito lógico (alteração dos hábitos) por meio de uma análise estatística.

5.4 Procedimentos

Os sujeitos da pesquisa foram acolhidos no projeto e ambientados com o grupo de trabalho composto pelo professor-pesquisador e colaboradores do projeto de extensão. Durante o período que corresponde a seis aulas-treinos, seguimos com as observações com o objetivo de descrever e categorizar os hábitos — tendência dos gestos — específicos do futebol. Concomitantemente, analisamos o HT de cada jogador como referência (avaliação inicial do HT).

Importante ressaltar o fato de que, ao analisar hábitos, um esquema duradouro, não nos é possível avaliar o jogador apenas em uma sessão, ou um teste. Para que tenhamos coerência teórica com o conceito de hábito e com as

relações comunicativas no jogo, entendemos que só podemos certificar o HT do jogador observando mais de uma vez. Se comunicação e interpretação são essenciais para observar o hábito, devemos observá-lo em diferentes situações interagindo com diferentes companheiros e adversários.

Do mesmo modo, ao fim das intervenções, realizamos a segunda análise, a fim de obter os dados pré e pós-intervenção. Então, já de posse do instrumento com os indicadores de cada hábito, partimos para a análise estatística.

As aulas-treinos foram realizadas nos mini-campos de futebol do departamento de Educação Física, no Campus I de João Pessoa, da UFPB. Ao longo do período de intervenção, foram realizadas 33 aulas-treinos, cada uma com duração de 90 minutos. No total, isso corresponde a 2.970 minutos — 49 horas e 30 minutos —, além de dois jogos amistosos: um disputado com os atletas da escolinha de futebol da Vila Olímpica Parahyba, outro com uma equipe da mesma faixa etária, do bairro do Geisel, este disputado na UFPB.

O período de intervenção ocorreu entre novembro de 2024 a maio de 2025. Os treinamentos ocorreram sem pausa, exceto pelo recesso das comemorações natalinas, que foi de 15 dias. Nesse período, mesmo em período de férias escolares, não se identificou evasão dos treinamentos.

Nas aulas-treinos, trabalhamos princípios táticos e ações técnicas com e sem bola, de acordo com Thinego (2020). O trabalho dos princípios táticos ofensivos se justifica por levarmos em consideração que os participantes do estudo estão em uma faixa etária que compreende a fase de orientação (Greco; Benda, 1998; Praça; Greco, 2020).

Baseada na estrutura temporal sugerida pelos autores, a fase de orientação começa por volta dos 11 ou 12 anos e segue até os 13 ou 14 anos, e nela recomendam-se sessões de treino sistematizadas com encontros semanais com duração de 60 a 90 minutos (Greco; Benda, 1998).

5.5 Técnica de análise de dados

5.5.1 Análise Escritural

A intervenção teve duração total de 33 aulas-treinos, acrescida de dois jogos amistosos. Avaliação inicial foi realizada após as seis primeiras sessões, enquanto a avaliação final ocorreu ao término das seis últimas sessões, incluindo dois amistosos. Assim, as avaliações representam, respectivamente, o hábito-tático (HT) inicial, ao terem o primeiro contato com o FB, e o hábito-tático após toda a intervenção.

Inicialmente seguimos para análise escritural para descrever e caracterizar os hábitos-táticos, os quais serão analisados a partir do instrumento no quadro 5.

Quadro 5 – Instrumento para análise escritural

Campo Acional	Descrição do Código	Indicadores
Coordenativo (CCd)	Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-tático (execução, sequência, orientação espaço-tempo)?	
	Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?	
Topográfico (CT)	Como são assumidas as posições em jogo (posturas e posicionamentos)?	
	Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?	
Jurídico (CJ)	Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?	
	Como se dá a relação com as regras?	
Político (CP)	Como se dão as tomadas de decisão?	
	Quais as evidências do trabalho em equipe?	

Fonte: Adaptado de Gomes-da-Silva (2015,p.79).

A análise estatística dos dados teve como objetivo identificar mudanças nos hábitos-táticos dos participantes ao longo do processo interventivo. Participaram da pesquisa 19 atletas que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão propostos. Todos estiveram presentes de forma regular às sessões de treinamento e, portanto, incluídos integralmente nos momentos de avaliação inicial e final.

A variável dependente do estudo foi o hábito-tático, avaliado a partir de oito indicadores específicos (códigos) analisados a partir do campo acional, como podemos observar no Quadro 4: Código coordenativo – CCD: (CCD-1, CCD-2), código topográfico – CT (CT-1, CT-2), código jurídico – CJ (CJ-1, CJ-2), código político – CP (CP-1 e CP-2). Esses indicadores são classificados em uma escala ordinal de três categorias, representando níveis crescentes do hábito-tático: Incerto (0), Atiramento (1) e Poetante (2).

As variáveis independentes corresponderam às aulas-treinos, tendo como dados para análise os momentos de avaliação — inicial e final — definidos para mensurar se houve ou não alteração após o programa de intervenção.

Inicialmente, procedeu-se à estatística descritiva dos indicadores táticos, utilizando medidas de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio-padrão, variância e amplitude). Os resultados descritivos evidenciaram valores consistentemente mais elevados no momento final, sugerindo melhora geral nas condutas táticas.

Para garantir a qualidade e a confiabilidade interna das avaliações, foi realizado o índice kappa intra-avaliador, comparando as avaliações, inicial e final, realizadas pelo avaliador principal. Considerando-se a natureza ordinal das variáveis e a estrutura pareada das observações, adotou-se o teste de Wilcoxon para postos sinalizados, adequado para comparações pré e pós-intervenção, sem pressupor normalidade ou homocedasticidade. Além disso, a análise foi complementada por matrizes de transição inicial → final, permitindo observar a direção das mudanças entre categorias. Todas as análises foram realizadas no software stata versão 17.0.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

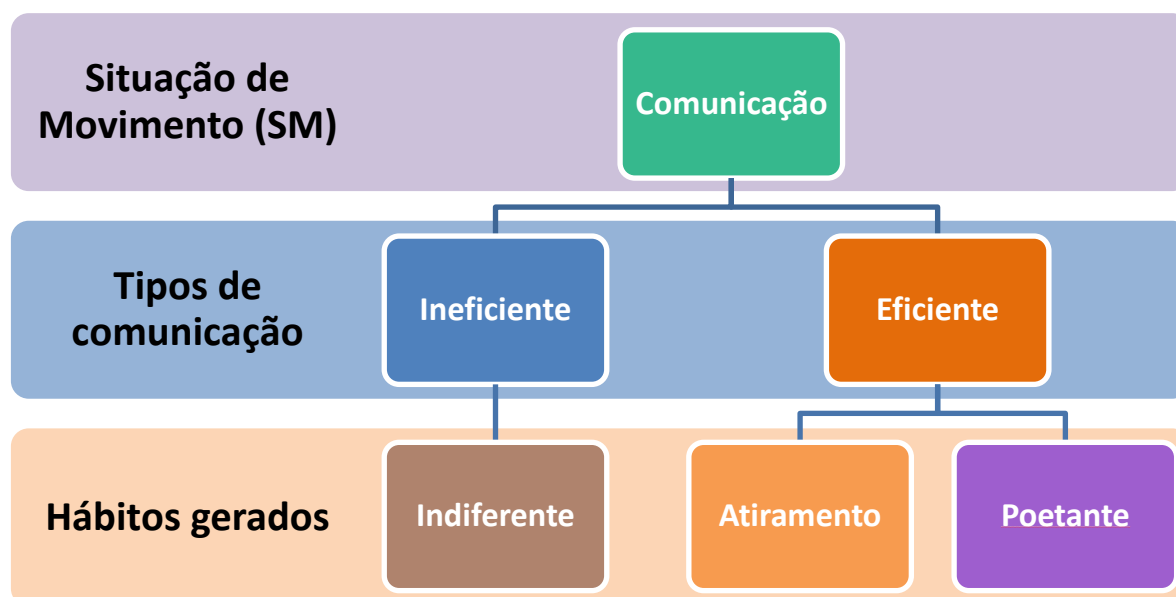
6.1 Descrição e categorização dos hábitos

Ao longo do nosso trabalho, explicamos que o hábito-tático é um esquema de ação que o jogador lança mão para interagir no espaço-tempo do jogo. A alteração desse hábito é um efeito lógico de interpretação no interpretante. Reforçamos, portanto, as proposições de Gomes-da-Silva (2012) de que “o movimento é sempre comunicativo” e de que é na zona de corporeidade (ZC), na ambiência comunicativa, que ocorre a aprendizagem. Portanto, as situações de movimento (SM) precisam gerar zona para produzir efeito.

Nas nossas observações, percebemos que há um elemento que tem um papel importante para que o jogador lance mão desses hábitos no jogo: a comunicação. É importante ressaltar que a comunicação a qual nos referimos é sógnica. Nossa perspectiva é semiótica, como afirma Gomes-da-Silva (2015), ela se dá no entrelaçamento das correlações sógnicas.

A partir disso, percebemos que os processos comunicativos dentro das SMs podem ou não gerar ZCs. Dependerá da qualidade da comunicação que está ocorrendo. Para tanto, consideramos que em uma SM pode haver dois tipos de comunicação: ineficiente e eficiente.

Figura 1 – Diagrama da relação entre comunicação e os modos de habitar o jogo



Fonte: Elaboração pelo autor (2025).

Quando a comunicação é eficiente, ocorre a ZC. Ela se dá na presença, quando jogadores estão interagindo na circunstância. As ações são contextuais, considerando a presença de todos os elementos constituintes da zona (humanos e inumanos; concretos e abstratos). Com isso, observamos que os jogadores de maior capacidade interpretativa percebem a dificuldade de comunicação — mesmo antes de se formar a ambiência comunicativa — da equipe e passam a diversificar os modos de comunicar em busca de ocorrências comunicativas. Suas ações individuais são estratégias para ter eficácia na comunicação com companheiros e com o objetivo do jogo. A equipe passa a se compreender e compreender o jogo. Quando a comunicação é eficiente, há uma tendência aos hábitos-táticos de atiramento e poetante.

Quando a comunicação é ineficiente, ela não gera ZC, não completa a semiose. É comunicação, porém não é entendida, compreendida, decifrada. O jogador tenta se comunicar sem sucesso. Como consequência, parte para ações individuais que não comunicam nem causam efeito ou alterações no jogo, acumulando insucessos. Por vezes até se isola do jogo, optando por não se responsabilizar mais. Quando a comunicação é ineficiente, há uma tendência ao hábito-tático incerto.

O hábito-tático está relacionado de acordo com a comunicação, mas não será alterado se não houver a interpretação. Mesmo a comunicação sendo eficiente, se o jogador não interpreta, o processo de semiose não se completa, encerrando a ação no primeiro ou no segundo (no sentir ou reagir respectivamente). A proposta é alterar o **modo de habitar o jogo**, que ocorre por meio da interpretação. Portanto, entendemos que, quanto maior capacidade interpretativa, maior a capacidade comunicativa do jogador/jogadora.

6.1.1 Hábito-tático Incerto

O primeiro hábito-tático (HT) que apresentamos é o que chamamos de “incerto”. Como descrevemos nos procedimentos metodológicos, nomeamos dessa forma a partir de Gomes-da-Silva (2012). O HT incerto é observado no jogo como efeito de uma comunicação ineficiente e a ausência de interpretação. Abaixo, apresentamos os quadros com os resultados obtidos na descrição do HT a partir da análise escritural da PC (Gomes-da-Silva, 2015).

Organizamos os quadros a partir dos códigos coordenativo, topográfico, jurídico e político que compõem o campo acional do método analítico escritural da PC (Gomes-da-Silva, 2015). Nossa análise nos permitiu a construção de duas rubricas para cada código, que nos orientam como indicadores e descritores para cada hábito-tático observado.

Quadro 6 – Decisão e categorização dos hábitos-táticos - Incerto

Campo Acional	Descrição do Código	Indicadores
Coordenativo (CCd)	Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-tática (execução, orientação espaço-tempo)?	CCD-IND1: Há pouca resposta coordenativa e pouco envolvimento com ações técnico-táticas; por vezes não entra no jogo. Há outro modo, onde há execução técnico-tática presente, mas desconectada do contexto e dos colegas; segue com desfecho próprio.
	Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?	CCD-IND2: Ações isoladas ou nenhuma; quando isoladas, culminam em perda da posse para o adversário; conduções com dribles sem sucesso; não há avanço da equipe; por vezes se isola e não participa do jogo.
Topográfico (CT)	Como são assumidas as posições em jogo (posturas e posicionamentos)?	CT-IND1: Posicionamento aleatório, muitas vezes distante da jogada. Outro: posiciona-se sempre próximo à bola, onde possa ter a posse, ignorando amplitude ou posicionamento em campo, seja na fase ofensiva ou defensiva.
	Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?	CT-IND2: Há momentos em que fica sempre em busca da bola; ocupa mais o centro do jogo; outro modo é alheio, longe de onde está acontecendo a ação.
Jurídico (CJ)	Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?	CJ-IND1: Tende a determinar ou alterar o que é permitido ou proibido; busca sempre situações vantajosas, mesmo que não seja permitido; há outro modo que não reage a situações inusitadas, não contesta e por vezes não assimila o permitido e o proibido.
	Como se dá a relação com as regras?	CJ-IND2: Conhece a regra, mas as contesta; não concorda com as marcações; está sempre buscando jogar o seu jogo, e não o jogo; outro modo tem dificuldade em entender a regra e se “esconde do jogo”; não é tocado e não joga.
	Como se dão as tomadas de decisão?	CP-IND1: Não se relaciona com o jogo: pouco envolvimento, poucas interações; recusa do outro como interlocutor com tomadas de decisão individuais, egoístas.
	Quais as evidências do	CP-IND2: Tentativas reduzidas de trabalho

Político (CP)	trabalho em equipe?	em equipe. Desconsidera os companheiros, por vezes toma a bola do próprio parceiro de equipe; é participativo nas decisões coletivas, desde que o favoreça; não participa das jogadas, se isola, prefere não tomar a responsabilidade dos outros; prefere que os outros resolvam.
--------------------------	---------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O hábito-tático incerto tem como característica o jogador não ser tocado pelo jogo, além de desconsiderar os demais jogadores. A partir do quadro, podemos identificar que esse hábito surge de dois modos: um modo mais agressivo, que busca o tempo todo pelo “seu jogo”, com um egoísmo em relação à bola e ao jogo — é o equivalente ao que popularmente é conhecido como “fominha”, adjetivo também utilizado por Sousa-Cruz *et al.* (2020); e outro que, ao não ser tocado pelo jogo, prefere não agir, não se envolver — está alheio ao jogo, parece estar fora daquele espaço-tempo.

Iniciamos a descrição na ordem apresentada no quadro com o código coordenativo. A partir desse código, observamos sequência, orientação no espaço-tempo e adaptação. Está relacionado com as ações dos jogadores e suas intenções para com o jogo. Daí os descritores: como são realizadas as capacidades técnico-táticas? Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequência?

Nesse código, observamos os dois tipos de HTs incertos: um que não participa do jogo, não o busca, pois não se sente tocado. Como consequência, executa poucas ações em campo e, quando as faz, é apenas na tentativa de se desfazer da responsabilidade.

Trazemos aqui dois exemplos de situações observadas com dois Brincantes (BTs):

Em um momento, o Brincante 2 (BT-2) está no campo de defesa, em uma situação de movimento ofensiva de sua equipe, solitário, e começa a fazer desenhos com o pé no campo, completamente alheio à jogada de ataque de seu time. Pouco tempo depois, a bola vai em sua direção, sem pressão do adversário. A sua ação é de rebater a bola, sem intenção de construir uma jogada. A outra situação envolve o BT-11, que, em um determinado momento, dá as costas, andando do meio para a direita, indo para o lado oposto de onde o jogo se desenvolvia.

Na outra forma na qual o HT incerto se manifesta, verifica-se que há presença constante de ações técnico-táticas, entretanto sem o objetivo de gerar sequência coletiva. O jogador segue com a bola em direção à meta adversária ou em qualquer direção que o permita ficar o maior tempo possível com a posse da bola. Por vezes, percebe o companheiro desmarcado em uma melhor posição para seguir a jogada, mas prefere seguir com a bola, mesmo que a jogada termine em nada.

Seguindo a ordem dos indicadores observados, temos o código topográfico, que está relacionado com posicionamento e postura dos jogadores em campo. Percebemos que há um modo incerto que se coloca longe das jogadas, não toma a responsabilidade na ação. Não apenas está fora da posição pré-estabelecida; por vezes está em posição e não está presente. Entretanto, percebemos outro modo de agir incerto que busca a bola para si, ocupando espaços próximos à bola, inclusive os que estão já ocupados por outros companheiros. Ele solta a bola, mas já a quer novamente. Quando está em sua posição e não recebe a bola, avança para onde possa participar do jogo, mesmo que isso implique em prejuízo para a equipe.

O próximo código é o jurídico, com o qual observamos a relação do jogador com o funcionamento do jogo. Por esse código, identificamos que o HT incerto em relação ao permitido, proibido e inusitado tende a querer determinar ou alterar o que é permitido ou proibido em busca de situações vantajosas, mais para si do que para a equipe, mesmo que não seja permitido. Há outro modo que não reage regularmente a situações inusitadas, não contesta e por vezes não assimila o permitido e o proibido.

No que diz respeito à relação com as regras, o HT incerto também se revela de duas formas. Há o que contesta as regras das SMs propostas quando não o favorecem. Ele as burla ou as infringe com frequência, não as utiliza em favor do desenvolvimento do jogo coletivo, entende-as como um empecilho que não o permite fazer “seu jogo”. Porém, também existem aqueles que têm dificuldade para entender as regras do jogo e, dessa forma, acabam não sendo tocados pelo jogo.

O último é o código político, que nos permite identificar como são as tomadas de decisão e a relação com a equipe. Mais uma vez, nos foi possível perceber bem claro que o HT incerto se revela de dois modos. Um é mais participativo, porém suas tomadas de decisão não estão relacionadas com o contexto do jogo. Em sua grande maioria, são decisões egoístas que não favorecem a equipe. Desse modo, o trabalho coletivo não é prioridade. Não interessa a ele se está ganhando ou

perdendo o jogo, se essa jogada vai dar um contra-ataque e pegar a defesa desarrumada. Há reclamação, mas não para ajustar a equipe, e sim para que passem a bola apenas para ele e para mais ninguém.

O outro modo, mais contido, não interage tanto com a equipe, ora porque não se sente em posição de opinar nas decisões coletivas, ora por não se importar mesmo. Não participam das jogadas, se isolam, preferem não tomar a responsabilidade dos outros; preferem que os outros resolvam.

Traçando uma visão geral sobre o HT incerto, ficam claros dois polos distintos que caracterizam o mesmo hábito: um mais participativo, porém egoísta; outro mais contido e alheio ao jogo. Entretanto, ambos não se sentem tocados pelo jogo. Essa observação nos permite confirmar duas de nossas teses apresentadas anteriormente.

A primeira diz respeito à relação entre a comunicação e o hábito. Percebemos que, nas duas formas em que o incerto se revela, a comunicação é ineficiente e o jogador não se comunica com a equipe nem com os elementos presentes na SM. Logo, não geram ZC, pois, ou as jogadas se encerram nelas mesmas — nas atitudes egoístas — ou simplesmente não acontecem, pelo fato de o jogador não se envolver com o jogo.

A segunda tese está relacionada à interpretação. Os jogadores, em nenhum momento, se apercebem; ou seja, não interpretam a ação realizada. A conduta do jogador que, com frequência, infringe a regra dos três toques, reclama e pede que a tirem — para que assim ele possa permanecer com a bola sempre — não é interpretada, logo, não gera efeito. Tampouco é interpretada pelo garoto que ficou alheio ao jogo; ele sequer foi tocado.

Contudo, há uma importante observação a ser feita diante do HT incerto: jogadores mais habilidosos, quando não têm trabalhada sua capacidade de interpretar, tendem a apresentar dificuldade em se comunicar no jogo; logo, a comunicação na SM é ineficiente, não gera ZC. O professor deve estar sensível a esses detalhes, pois esses jogadores incertos que demonstram indicadores mais participativos, ainda que egoístas, podem vir a se tornar grandes atletas, desde que sua capacidade interpretativa seja trabalhada.

O hábito só será alterado se houver efeito, e esse efeito nasce da interpretação. Se não houver interpretação, não haverá aprendizagem.

6.1.2 Hábito-Tático Atiramento

O segundo HT observado é o atiramento, onde a característica principal é um modo de habitar o espaço-tempo do jogo como se não o interpretasse. Há ação comunicativa, porém o jogador as repete de maneira impulsiva, ou por meio de comandos externos, como se não estivesse por completo no jogo. Desse modo, ele não se permite ousar no jogo, suas tomadas de decisões não são contextuais nem criativas. Esse HT é esforçado, está sempre alerta, é solidário, entretanto, suas jogadas parecem se encerrar nelas mesmas. Como afirma Gomes-da-Silva (2015,p.62), “está atirado da ação, sem estar inteiro nela”.

O atiramento é um modo marcado pela impulsividade, de modo a reagir ao primeiro, o emocional, como em uma ação de fuga, em alguns momentos. “A preocupação motora é não expor sua inaptidão, daí agir rápido, livrando-se de sua responsabilidade” (Gomes-da-Silva, 2015,p.61). O quadro a seguir nos apresenta as condutas motoras do HT atiramento, analisados pelo método escritural da PC.

Quadro 7 – Decisão e categorização dos hábitos-táticos - Atiramento

Campo Acional	Descrição do Código	Indicadores
Coordenativo (CCd)	Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-táticas (execução, orientação espaço-tempo)?	CCD-AT1: Há resposta coordenativa com envolvimento, e ações técnico-táticas, porém de modo apressado; ações repetidas, por vezes para se livrar da bola ou bolas de segurança; não se arrisca; executa jogadas cantadas mesmo com melhores opções.
	Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?	CCD-AT2: Ações apressadas; parecem que não são do mesmo contexto; há intenção na expectativa de um resultado que parece não ser para aquele contexto; busca sempre jogadas parecidas com as que já tiveram sucesso.
Topográfico (CT)	Como são assumidas as posições em jogo (posturas e posicionamentos)?	CT-AT1: Posiciona-se no campo como pré-estabelecido, mas segue o padrão rígido; não aproveita possíveis aberturas; não ousa sair da posição e realizar algo inusitado.
	Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?	CT-AT2: A ocupação inicial se dá de modo posicional; estabelece sua posição pré-estabelecida inicialmente; ou tendem a ir sempre para onde está a bola.
Jurídico (CJ)	Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?	CJ-AT1: Tende a seguir o jogo exatamente como é; pouco se usa de artifícios e astúcia para conseguir vantagens.
	Como se dá a relação	CJ-AT2: Compreende as regras do jogo, mas

	com as regras?	não as usa como referências, e sim como amarras.
Político (CP)	Como se dão as tomadas de decisão?	CP-AT1: São repetitivas e impulsivas, como se usasse decisões de uma jogada passada para a jogada seguinte; agem a partir de um comando, não há tomada de decisão contextual, não há ousadia nem criatividade.
	Quais as evidências do trabalho em equipe?	CP-AT2: Há participação coletiva, mas pouco fala nos momentos de tomar decisões coletivas; tende a ser solidário no jogo mesmo dentro de suas limitações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Observando o primeiro código descrito, o coordenativo, já percebemos a diferença entre o incerto e o atiramento. Enquanto o primeiro demonstra ausência de ações ou ações isoladas, o segundo apresenta sempre ações técnico-táticas, porém repetitivas, apressadas, por vezes para se livrar de assumir a responsabilidade do jogo. As ações sem ousadia, como buscar passes verticais ou lançamento em busca de jogadores correndo em profundidade, fazem o jogo ficar travado. Como também ações de condução de bola pela ponta em busca da linha de fundo, aqui trazendo o exemplo dessas ações repetidas pelo BT-18.

A ação era sempre a mesma: recebia a bola e partia em frente, sempre em busca do cruzamento que por vezes conseguia, por vezes não. Vale destacar que são ações que se repetiam mesmo abrindo outras possibilidades, como espaço para progredir pelo meio, a partir de condução ou de um passe. As repetidas tentativas rendiam muito mais fracassos do que sucessos — um claro exemplo de que as situações se encerravam nela mesma, pois não houve interpretação.

Partindo para o segundo código, o topográfico, o HT atiramento demonstrou um posicionamento rígido, como se não ousasse sair do seu posicionamento pré-estabelecido. Não se arriscou e nem aproveitou espaços vazios que lhe dessem vantagem no jogo.

Para ilustrar, trazemos as movimentações do BT-17 e do BT-19. Dois garotos que demonstravam ter um bom trato com a bola, de gestos técnicos refinados, meninos habilidosos. Porém chegaram para nós muito acanhados, como modo de dizer. Suas ações eram burocráticas, não causavam tanto efeito no jogo. Por vezes eu me perguntava como meninos tão habilidosos não participam tanto do jogo. Assumiam posições fixas e pouco exploravam os espaços. Era como se a ação de se movimentar, para outro espaço que não fosse o seu, se configurasse numa

conduta inadequada, como desobedecer às ordens determinadas. Buscar espaços que lhe permitissem vantagem e abandonar uma posição fixa no sentido que estamos abordando, não desprovido de compromisso como no HT incerto, mas de ação contextual que permitisse que a sua equipe desenvolvesse suas jogadas.

Em contrapartida, observamos outra atitude no que diz respeito à distribuição em campo. Por uma ação impulsiva, a tendência era ir para onde estava a bola, para, de certo modo, participar do jogo, lançando-se de modo atirado na ação.

Seguindo com o código jurídico, o HT do atiramento tende a seguir o jogo exatamente como é. Pouco se usa de artifícios e astúcia para conseguir vantagens. Não há a malícia ou a malandragem, mas obediência. As regras são seguidas do modo como foram propostas e pouco se envolve na discussão sobre elas. No jogo, as regras são compreendidas, porém não se utiliza delas como vantagem no jogo, mas como correntes, travando seu jogo, limitando suas ações.

As tomadas de decisões, referentes ao código político, são apressadas e impulsivas, não são contextuais e, em grande parte, acabam agindo a partir de um comando, seja de fora do campo, seja de seus companheiros, mesmo que haja melhores opções. Gomes-da-Silva (2015 p.61) explica que, ao não interpretar ou não interagir consigo mesmo, o jogador está devotado ao dever. “Como sua ação desencadeia-se no dever para com os outros, ele está mais preocupado com a avaliação social”.

Ilustramos mais uma situação com o BT-17, de como a preocupação no dever e da responsabilidade em não desobedecer interfere em tomadas de decisão contextuais. Como já colocado, esse garoto é bastante habilidoso, porém sempre atendia aos pedidos dos colegas quando estavam com a bola. Em determinada situação, na ponta direita, tinha a ala livre para progredir com a bola, estava sem marcação e poderia levar a uma posição favorável para executar um lançamento em direção à área ou até mesmo cortar para o meio e finalizar. Entretanto, depois de dar apenas dois passos, ouviu um companheiro que vinha pelo meio, um pouco mais atrás, pedindo a bola, e ele parou sua ação e prontamente a passou. A jogada não teve sequência.

O jogador que pediu a bola não observou a vantagem que seu companheiro tinha e pediu a bola. O jogador em posse da bola não percebeu sua vantagem e sucumbiu a seu dever de passá-la quando lhe fosse pedida. Daí se percebeu a

comunicação, mas ela não foi interpretada; logo, a jogada se encerrou em si mesma, sem gerar ZC.

Como aconteceu com um companheiro de equipe, acontece com quem está fora; muitas das vezes, é o treinador-professor. Aqui teço uma crítica aos métodos de instrução direta, com professores-treinadores que ditam qual ação seu jogador deve realizar, seja no treino, seja no jogo. Sei bem como é, já tive treinadores assim. Mais prejudicial ainda é que, quando o jogador ousa não fazer o que lhe foi ordenado, vem a famosa bronca, que, a depender de como foi recebida, pode gerar efeitos negativos. Ao passo que o jogo é jogado, a intenção do brincante é brincar. Dessa forma, resolver o problema faz parte do jogo que ele está vivendo — e só ele o sente, ao seu modo.

Daí a defesa de que o adulto, que acompanha de fora e quer impor suas representações e impressões para que sejam reproduzidas em campo, desconsidera a capacidade educativa do jogo e suprime a ação do ser que joga. Portanto, o jogo deixa de ser do jogador e passa a ser do treinador.

“Corre! Passa! Toca para o lado! Toca para o outro!” — ao passo que essas instruções são constantemente passadas, retiramos aquilo que há de mais rico no ato do brincar: o caráter absorvente do jogo. Retiramos o jogador do jogo ao preferirmos que ele realize a jogada à nossa maneira, em detrimento à dele. Como nos explica Gomes-da-Silva (2016 p.157), “a conduta lúdica nem é do controle, nem da submissão, mas da unidade experimentada na absorção do jogar”.

Ao tirar da criança (jogador) o controle sobre o jogo sobre as ações, o professor-treinadora descola da “realidade jogo”, que está sendo experimentada, vivida por ela. Se há um comando externo guiando-a todo o tempo — que a impede de reagir conforme o que se sente em cada situação e não permite que se entregue por inteiro ao jogo —, o jogo não se torna absorvente. Quando se retira esse caráter absorvente do jogo, ele deixa de ser educativo.

O atiramento emerge também como efeito de comandos externos, excessivos, que vão moldando a maneira que o jogador lança mão de suas ações no jogo, o hábito. A obediência, o dever e a culpa o impedem de ousar. Em resposta, as ações são de segurança, mediadas pelo compromisso de não falhar, do julgamento; o jogador “não ultrapassa os movimentos já conhecidos, repete-os, sem reelaborá-los” (Gomes-da-Silva, 2015p.61).

6.1.3 Hábito-Tático Poetante

O HT caracterizado pela criatividade, pela ousadia e pela desobediência aos padrões rígidos recebe o nome de “poetante” por significar uma “ação criadora de beleza”, como afirma Gomes-da-Silva (2015). Sua intenção é estratégica, por mais simples que seja, como realizar uma virada de jogo, numa clara intenção de tirar a bola de uma zona de pressão para gerar vantagem numérica ao companheiro que recebe a bola. A todo o tempo, busca a comunicação eficiente e a interpretação a cada situação vivida vão moldando o hábito.

Outra característica importante do brincante é o fato de estar inteiramente absorvido no jogo, mesmo nos momentos em que não está com a posse da bola, sua condição de unidade na circunstância. Novamente apontamos Gomes-da-Silva (2016 p.157), que diz que “a conduta lúdica nem é do controle, nem da submissão, mas da unidade experimentada na absorção do jogar”. Jogador e jogada, jogador e jogo, são um só. Abaixo, analisamos o quadro elaborado com os descritores e indicadores do HT poetante.

Quadro 8 – Decisão e categorização do hábitos-tático - Poetante

Campo Acional	Descrição do Código	Indicadores
Coordenativo (CCd)	Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-táticas (execução, sequência, orientação espaço-tempo)?	CCD-PO1: As ações técnico-táticas são executadas de acordo com o contexto do jogo; procura agir de modo a favorecer a equipe; busca passes nos espaços vazios e oportunidades a partir de tabelas, dribles ou movimentações.
	Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?	CCD-PO2: Ações contextualizadas; busca criar novas possibilidades que prolonguem a ação coletiva; cada gesto busca gerar uma cadeia de respostas criativas dos demais jogadores.
Topográfico (CT)	Como são assumidas as posições em jogo (posturas e posicionamentos)?	CT-PO1: A postura é de envolvimento e de comprometimento com o jogo; os posicionamentos são contextuais, criativos e comunicativos, aproveitando as aberturas proporcionadas pela circunstância; joga o jogo com o que ele pede.
	Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?	CT-PO2: Procura os espaços vazios, que lhe permite vantagem; a movimentação criativa, pois aproveita constantemente as aberturas; a busca é por vantagem individual e coletiva.
	Como se dá o funcionamento	CJ-PO1: Segue o jogo que se

Jurídico (CJ)	do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?	apresenta na situação de movimento; usa da “astúcia, audácia e artifício” para conseguir vantagens, porém não se apegar ao proibido.
	Como se dá a relação com as regras?	CJ-PO2: Compreende as regras do jogo e as usa como referências para melhor se aproveitar no jogo.
Político (CP)	Como se dão as tomadas de decisão?	CP-PO1: Tomadas de decisão contextuais, criativas e comunicativas; suas ações causam efeito, mudança e são estratégicas.
	Quais as evidências do trabalho em equipe?	CP-PO2: Há participação coletiva: é solidário à equipe; a construção do jogo é coletiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir da descrição e categorização do hábito-tático poetante, percebemos um modo de jogar marcado pela criatividade, com ação contextual e circunstancial do jogo e pela capacidade de construir sentido coletivo a partir das próprias ações.

A partir do código, observamos que as ações técnico-táticas são realizadas de maneira estratégica. Os passes buscam uma boa condição para que o jogador que a recebe prossiga a jogada. Observamos essas ações já nas primeiras sessões como hábito no BT-1. Sua movimentação era sempre em busca de abrir espaço e ganhar vantagem coletiva.

Apesar de a SM proposta ter uma pressão elevada, o BT-1 buscava gerar linhas de passe quando não estava com a bola. Quando tinha a bola, seus passes e progressões eram sempre objetivos. Quando não tinha sucesso, o que vinha não era a frustração ou a repetição do mesmo movimento na jogada seguinte, mas, sim, a busca pela melhor opção.

O jogador poetante age para favorecer a dinâmica da equipe, buscando passes nos espaços vazios, criando possibilidades por meio de tabelas, dribles e movimentações que desencadeiam novas sequências de ação. Cada gesto é intencional e abre caminhos para respostas criativas dos demais, demonstrando uma coordenação que não é apenas técnica, mas sensível às demandas do jogo.

No código topográfico, o jogador assume posturas e posicionamentos que revelam envolvimento e compromisso com o jogo como ele se apresenta, sem rigidez prévia. Seus deslocamentos são criativos, comunicativos e orientados pela identificação constante dos espaços vantajosos. A ocupação do campo é dinâmica e estratégica: o poetante não apenas se move, mas interpreta o espaço, buscando

sempre transformar aberturas circunstanciais em oportunidades individuais e coletivas.

Busca apresentar-se de modo que seja possível seu companheiro — mesmo sendo menos habilidoso — lhe passar a bola. Não apenas se move, mas interpreta o espaço, buscando sempre transformar aberturas circunstanciais em oportunidades individuais e coletivas. Há comprometimento com o jogo, com a equipe. Os posicionamentos são contextuais, criativos e comunicativos, aproveitando as aberturas proporcionadas pela circunstância. Joga o jogo, com o que ele pede.

Observando o BT-1, na função de primeiro homem do meio-campo (o volante), percebemos claramente essa descrição. Responsável pela saída de bola, buscava posicionar-se preenchendo a faixa central do campo, servindo de apoio para passes de segurança. No campo ofensivo, buscava aproximações com os jogadores da ponta e chegadas perigosas dentro da área, além de sempre procurar uma posição que lhe permitisse receber e finalizar de fora da área.

A partir do código jurídico, o hábito poetante demonstra uma relação madura com o permitido, o proibido e o inusitado no jogo. O jogador utiliza a astúcia, a audácia e o artifício como ferramentas para produzir vantagens, sem ultrapassar o limite do proibido. A regra aparece não como restrição, mas como referência que permite explorar melhor as possibilidades do jogo em movimento.

Percebemos que os jogadores de hábito poetante assimilavam rapidamente as regras e as utilizavam para gerar vantagem para sua equipe. Exemplo disso é uma SM proposta em que delimitamos a lateral e colocamos a seguinte regra: cada equipe deve ter, no mínimo, 01 (um) jogador no espaço lateral delimitado quando estiver com a posse de bola. Caso esse espaço fique vazio durante quatro segundos, a equipe perde a posse da bola, e o adversário a repõe com um lateral no campo ofensivo.

Ao iniciar a atividade, percebemos rapidamente que, já no primeiro minuto, alguns jogadores estavam jogando com o que o jogo estava pedindo. Enquanto alguns ficavam travados nesse espaço, com medo de sair, e outros nem entravam, receosos de fazer um movimento errado, o jogador poetante ocupava esse espaço de maneira racional: preenchia-o quando não havia ninguém; orientava seus companheiros para que não o deixassem desocupado; construía ações tanto pela ponta quanto pelo meio, de acordo com a vantagem dada. Destaco aqui tanto o BT-1 quanto o BT-8.

Além do entendimento das regras, observamos que esses jogadores não buscam burlá-las, ou exigem que sejam alteradas a seu bel-prazer. O jogo proposto é decifrado e jogado. A “trinca de ás” é o seu trunfo.

Partindo para o último código, o político, observaram-se tomadas de decisão criativas, comunicativas e condizentes com o contexto do jogo. São ações que geram efeitos, modificam cenários e se orientam estrategicamente. O trabalho é enquanto: há participação coletiva, solidariedade e uma construção de jogo que se produz na relação entre os jogadores. A ação do poetante, portanto, não é isolada; ela convoca os outros e organiza o coletivo.

O hábito poetante é criativo, como um artista. Não se sabe qual será sua próxima criação. Suas ações, por serem contextuais, estão ligadas à realidade do jogo. Conhecem-se seus traços, mas não o que será feito. A capacidade de interpretar, de se aperceber no espaço-tempo do jogo, o difere dos demais. Destarte, estudar seus movimentos para tentar adivinhar o que irá fazer pode ser uma tarefa inútil. Gostaria de ilustrar com uma reflexão.

Um defensor examina os *scouts* do seu adversário e obtém a informação de que, em jogadas pelos lados do campo, na grande maioria das vezes, ele corta para o meio, pois joga na ponta com o pé trocado. A intenção é buscar um passe pelo meio ou tentar o arremate.

Partindo para o jogo, ele vai marcar o adversário estudado. Na primeira jogada, sucesso! O adversário puxou a bola para dentro, conforme apuração do *scout*: bola recuperada. Segundo encontro e lá vem ele: mesmo movimento e mais um sucesso. Mais uma jogada e mais uma ação neutralizada.

A partir daí, não há mais tentativas em seus encontros: o atacante foi vencido e, sempre que está diante do seu algoz, não tenta mais o drible, a progressão; toca para outro jogador seguir, pois ali já se viu que não dá. Talvez tente com outro adversário, que não o estudou.

Pergunto-me: e se o atacante interpretasse a ação e entendesse que o defensor já tem uma reação pré-determinada para a sua ação e começasse a variar os lados para onde levaria a bola? E se preparasse o seu drible antes de realizá-lo, numa ação de “enganar”, dando pistas falsas sobre para onde iria?

Perco as contas dos defensores que tentaram marcar o craque Felipe, lateral e meio-campo que se destacou no futebol brasileiro jogando por Vasco e Flamengo. Ele sempre driblava para o mesmo lado, e todos sabiam qual era o lado — mas

quem pegava? Seus movimentos antes do drible pareciam uma dança hipnótica, que atraía a atenção do adversário e, quando menos se esperava, ele era driblado.

Outro grande jogador que deu muita dor de cabeça para os defensores que atuavam do lado esquerdo do campo foi o holandês Arjen Robben. Estudá-lo era uma grande perda de tempo. Os *scouts* mostravam: é sempre para o mesmo lado. Defensor a postos, esperando o momento... lá vem ele — já passou!

Referi-me aos dois porque queria dar exemplos menos conhecidos. Mas fica mais claro quando lembramos dos maiores dribladores de todos os tempos — pelo menos para mim — Ronaldinho Gaúcho, Garrincha e o Rei Pelé. Jogadores poetantes jogam com uma “trinca de ás” na manga: audácia, artifício e astúcia (Gomes-da-Silva, 2016; Freire e Gomes-da-Silva, 2023).

6.2 Análise das alterações dos hábitos-táticos

Para analisar o hábito-tático inicial dos participantes nos oito códigos do campo accional avaliados (CCD-1, CCD-2, CT-1, CT-2, CJ-1, CJ-2, CP-1 e CP-2), foram calculadas estatísticas descritivas referentes aos momentos inicial e final. O Kappa geral intra-avaliador, foi calculado a partir das avaliações iniciais e finais realizadas pelo pesquisador com intervalo de 21 dias. O resultado apresentou concordância substancial na primeira avaliação (Kappa = 0,6145) e quase perfeita na segunda (Kappa = 0,8139) segundo escala de Landis & Koch (1977). Indicando estabilidade e consistência interna do avaliador ao aplicar o instrumento.

Foi realizada uma análise fatorial exploratória pelo método *principal-component-factors* (PCF), que revelou um instrumento unidimensional, com um único fator apresentando eigenvalue de 6,43 e explicando 80,42% da variância. O teste de verossimilhança ($\chi^2(28) = 745,18$; $p < 0,001$) confirmou a adequação da matriz de correlações. As cargas fatoriais, entre 0,84 e 0,93, e as unicidades reduzidas demonstram forte coerência interna dos itens, indicando que todos medem consistentemente o mesmo construto latente.

Na avaliação inicial, observou-se que as médias dos códigos variaram entre 0,52 e 0,79, com medianas iguais a 0 na maior parte dos indicadores. As medianas foram iguais a 0 na maioria dos códigos, exceto CJ1, CJ2 e CP1, cujas medianas foram 1. Esses valores indicam que os participantes se encontravam predominantemente nas categorias incerto (0) e atiramento (1), refletindo um nível inicial reduzido de competência tática. Os desvios-padrão relativamente elevados

(0,68 a 0,91) demonstram heterogeneidade entre os brincantes, sugerindo que os comportamentos táticos eram dispersos e pouco consolidados no início da coleta. O que sugere uma distribuição heterogênea dos hábitos entre os brincantes (tabela 1).

Tabela 1 – Estatística Descritiva dos Hábitos Táticos

Código	Média Inicial	Mediana Inicial	DP Inicial	Média Final	Mediana Final	DP Final
CCD-1	0,79	0	0,92	1,47	2	0,61
CCD-2	0,79	0	0,92	1,52	2	0,69
CT-1	0,57	0	0,76	1,52	2	0,61
CT-2	0,52	0	0,77	1,52	2	0,61
CJ-1	0,63	1	0,68	1,36	1	0,68
CJ-2	0,73	1	0,80	1,36	2	0,76
CP-1	0,73	1	0,80	1,52	2	0,61
CP-2	0,57	0	0,69	1,42	2	0,69

(0 = Incerto; 1 = Atiramento; 2 = Poetante)

A Tabela 1 revela evolução em todos os indicadores do hábito-tático entre os dois momentos de avaliação. As médias iniciais situavam-se predominantemente de 0 a 1, refletindo os esquemas de ação dos jogadores nas SMs ofensivas, no início do projeto, em cada indicador do HT. Na avaliação final, porém, tanto médias quanto medianas deslocaram-se para níveis superiores, com diversas medianas atingindo a categoria poetante(2). Esse padrão reforça a ideia de evolução contínua durante a intervenção. A soma total dos hábitos-táticos também mostra alteração relevante, passando a média de 5,84 para 11,73, demonstrando crescimento quase duas vezes maior em relação ao momento inicial.

Os valores mais altos no momento final refletem maior capacidade de tomada de decisão (CP), reconhecimento de situações e execução coordenada das ações (CT). A redução de dispersão em vários indicadores sugere homogeneização progressiva do grupo.

No âmbito inferencial, o primeiro resultado relevante refere-se ao teste de Wilcoxon aplicado ao escore total dos hábitos táticos. A Tabela 2 apresenta esses valores.

Tabela 2 – Teste de Wilcoxon para o Escore Total dos Hábitos Táticos

Estatística	Valor
Diferenças positivas	17
Diferenças negativas	0
Diferenças zero	2
Z	3,781
p-valor	0,0002
p (exato)	0,0000

O teste de Wilcoxon foi aplicado com o objetivo de comparar os escores totais dos hábitos-táticos entre os momentos, iniciais e finais, da intervenção. Os resultados demonstraram diferença significativa entre as duas avaliações (**$z = 3,781$** ; **$p = 0,0002$** ; teste exato: **$p < 0,001$**), indicando melhora estatisticamente robusta do desempenho tático ao longo do período analisado.

A distribuição dos postos reforça esta conclusão: todas as diferenças não nulas foram positivas, com 17 participantes apresentando aumento nos escores e nenhum apresentando redução. Apenas dois participantes mantiveram o valor em ambos os momentos. A soma dos postos positivos (187) superou amplamente a soma esperada sob a hipótese nula, enquanto não houve postos negativos, indicando a ausência completa de regressões no escore total.

Esses resultados demonstram que a intervenção promoveu melhora consistente e uniforme dos hábitos-táticos, reforçando os achados obtidos nas matrizes de transição e nos demais indicadores individuais.

Tabela 3 – Teste de Wilcoxon por Código Tático

Código	Dif. Positivas	Dif. Negativas	Z	p-valor
CCD-1	11	0	3,279	0,0010
CCD-2	11	0	3,267	0,0011
CT-1	15	0	3,757	0,0002
CT-2	14	0	3,614	0,0003
CJ-1	13	0	3,574	0,0004
CJ-2	12	0	3,464	0,0005
CP-1	13	0	3,548	0,0004
CP-2	14	0	3,672	0,0002

A matriz apresentada na Tabela 3 confirma que todos os hábitos-táticos apresentaram melhora estatisticamente significativa. Em todos os oito códigos, o número de diferenças positivas superou amplamente o número de zeros e nenhum caso de diferença negativa foi registrado. O conjunto dos valores de Z, todos superiores a 3,26, indica efeitos expressivos da intervenção sobre cada hábito-tático analisado.

Os resultados apontam para uma evolução dos hábitos-táticos de modo equilibrado e articulado, o que está em consonância com intervenções a partir das aulas-treinos da PC. A ausência total de regressão permite inferir que os atletas não apenas alteraram seus esquemas de ação, mas também consolidaram e estabilizaram os hábitos-táticos mais avançados.

Tabela 4 — Matriz-resumo das transições de alteração dos HTs por código – Considerando (0 = IND; 1 = AT; 2 = PO)(Considerando apenas transições de melhoria: 0→1, 0→2, 1→2)

Código	0→1	0→2	1→2	Melhoras totais	Regressões
CCD-1	7	2	2	11	0
CCD-2	5	3	3	11	0
CT-1	7	3	5	15	0
CT-2	6	2	5	13	0
CJ-1	6	1	6	13	0
CJ-2	6	0	6	12	0
CP-1	6	2	5	13	0
CP-2	6	2	6	14	0

A Tabela 4 apresenta o resumo das transições positivas entre as categorias de hábitos-táticos registradas entre os momentos inicial e final da intervenção. Observa-se que todos os códigos analisados apresentaram mudanças exclusivamente ascendentes, ou seja, não foram identificadas regressões de desempenho em nenhum dos oito indicadores. Esse achado reforça a estabilidade dos HTs classificados em níveis superiores e sugere que a intervenção contribuiu para evitar perdas de qualidade tática.

Em relação às transições específicas, nota-se que as evoluções partindo da categoria incerto (0) para atiramento (1) e para poetante (2) foram frequentes em praticamente todos os códigos, indicando a superação de padrões iniciais menos elaborados. Além disso, as transições de atiramento (1) para poetante (2) ocorreram com intensidade significativa, sobretudo nos códigos CT-1, CJ-1, CJ-2 e CP-2, evidenciando progressão rumo ao nível mais avançado.

Os códigos com maior número absoluto de melhorias foram CT-1 (15 evoluções), CP-2 (14 evoluções) e CT-2/CP-1 (13 evoluções cada um), demonstrando que esses hábitos-táticos foram particularmente sensíveis à intervenção. Não obstante, os demais códigos também apresentaram evolução consistente, com valores variando de 11 a 13 transições positivas.

Porquanto, os resultados da Tabela 5 evidenciam um padrão robusto de evolução do hábito-tático, com predominância de deslocamentos ascendentes nas categorias ordinais e ausência total de movimentos regressivos. Esses achados complementam os resultados inferenciais (teste de Wilcoxon) ao demonstrar, de forma quantitativa e explícita, o sentido, a direção e a magnitude das mudanças, consolidando a efetividade da intervenção sobre os hábitos-táticos avaliados.

Tabela 5 — Matriz geral de transição (todos os códigos combinados)
(8 códigos × 19 participantes = 152 transições)

Inicial \ Final	0	1	2
0 (IND)	13	49	18
1 (AT)	0	6	36
2 (PO)	0	0	30

A matriz geral de transição (Tabela 5) sintetiza as mudanças observadas em todos os códigos analisados, totalizando 152 pares de avaliações entre os momentos inicial e final. Os resultados revelam um padrão amplamente favorável de evolução dos hábitos táticos. Entre as avaliações inicialmente classificadas na categoria incerto (0), observou-se que apenas 13 permaneceram na mesma categoria, enquanto 49 migraram para atiramento (1) e 18 avançaram diretamente para poetante (2). Esse movimento demonstra que a maior parte das condutas inicialmente pouco estruturadas evoluiu para níveis superiores após a intervenção.

Outra observação é a quantidade de alterações que foram diretamente do incerto para o poetante. Isso corrobora com nossa descrição dos HTs onde identificamos dois tipos de hábito incerto. O mais agressivo e egoísta, o “fominha”, tende a alterar para o hábito poetante, se desenvolver sua capacidade interpretativa.

Da mesma forma, entre as avaliações classificadas inicialmente como atiramento (1), verificou-se que 36 transitaram para poetante (2), representando uma progressão substancial para o nível mais avançado de desempenho tático. Apenas seis avaliações permaneceram em Atiramento, e nenhuma regrediu para Incerto, indicando que o nível intermediário serviu predominantemente como etapa de transição para o padrão superior.

As avaliações inicialmente classificadas como poetante (2) apresentaram estabilidade total, com todos os 30 registros mantendo-se nessa categoria no momento final. Esse achado reforça que os hábitos-táticos mais avançados demonstraram alta consistência e não sofreram qualquer perda ao longo do período analisado.

A matriz evidencia um fluxo ascendente claro e consistente, caracterizado por elevadas frequências de transições positivas ($0 \rightarrow 1$, $0 \rightarrow 2$ e $1 \rightarrow 2$) e ausência completa de regressões. Esses resultados corroboram tanto as análises descritivas quanto os achados inferenciais, indicando que a intervenção produziu um efeito robusto e generalizado, alterando os hábitos-táticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar os efeitos de interpretação lógica (hábito-tático) do treinamento de futebol pela PC nos jogadores da Escolinha de Futebol Brincante. A pesquisa permitiu estruturar uma nova proposta de ensino do esporte, fundamentada na aprendizagem semiótica e existencial da PC, com o propósito de alterar hábitos — aquilo que denominamos hábito-tático.

No decorrer da investigação, foi possível organizar as aulas-treino e compreender como operar a zona de corporeidade a partir dos eixos intensivos de volume, temperatura e pressão. Esses eixos foram manipulados para gerar ZC ou para provocar jogadores que já haviam dominado determinados jogos, sempre em função de favorecer processos interpretativos e, assim, alterar o HT. O FB mostrou-se um método no qual o ensino do futebol ocorre pelo jogo, desde o início até o final do treino, evidenciando que nossos garotos reconheciam aquele espaço como tempo de brincar de futebol.

Nosso estudo propõe um novo olhar para o esporte: observar o ser que joga, a partir de um ponto de vista existencial do movimento. Compreender os hábitos significa perceber o que move o jogador, e o Futebol Brincante tem por objetivo que o brincar seja esse impulso — a pulsão lúdica que forma o ser brincante, aquele que joga e faz jogar. Trata-se de uma proposta extensível a diferentes ambientes de ensino do futebol: escolinhas, escolas e clubes.

A eficiência das intervenções se revelou na análise da alteração dos hábitos. Foram observadas 17 diferenças positivas em 19, e nenhuma negativa. Implica de dizer que a partir das aulas-treino do Futebol Brincante tivemos alterações em 17 garotos, com significância estatística.

Outra contribuição fundamental do estudo está na relação entre comunicação símica e hábito-tático. A eficiência comunicativa nas SM mostrou-se diretamente relacionada à possibilidade de alteração do HT. Quanto maior a capacidade interpretativa, maior a capacidade comunicativa. Partindo dessa premissa, observamos as relações de comunicação e interpretação tanto na categorização dos hábitos quanto na análise das alterações.

Quando a comunicação era eficiente, há tendência de formação dos hábitos poetante e atiramento; quando ineficiente, o hábito incerto. Os modos incertos de habitar o jogo, um deles se aproxima de um poetante, sendo separados pela

interpretação. Isso também foi reforça na análise das alterações, quando percebemos que as passagens de incerto para poetante ocorreram naqueles garotos que se apresentavam como “fominha”. Isso nos permite olhar com mais cuidado e sensibilidade para garotos e garotas que fogem da interação social. O que pode está separando eles de terem sucesso no jogo e na vida pode ser a interpretação.

A interpretação também é o fator chave para garotos que agem de modo apressado ou por um comando, desenvolver mais efetivamente suas capacidades técnico-táticas. Isso reforça que o treino deve convidar o jogador a interpretar, e não apenas repetir. Cabendo uma dura crítica aos métodos de instrução direta, que retiram do jogador o que ele mais apreciam, o jogo e o prazer de jogar. O professor/treinador deve estar sensível a essas condutas para asssim, semiotizar o ambiente, criando condições para que os jogadores enfrentem problemas táticos de modo contextual.

No âmbito da formação esportiva, os achados indicam que o Futebol Brincante pela Pedagogia da Corporeidade se posiciona como uma proposta pedagógica para formar jogadores que não apenas executam, mas habitam o jogo de maneira criativa. Ao favorecer o brincar como experiência, o FB desloca o foco da reprodução técnica para a construção de sentido. O desenvolvimento tático deixa de ser um acúmulo de comportamentos e passa a ser um do modo de existir no espaço-tempo, do jogo, na vida.

O jogo quando não é absorvente, ele perde seu caráter educativo (Gomes-da-Silva, 2016). O desejo de repetir aquilo que dá prazer fundamenta a pulsão lúdica; por isso, quando o jogo não absorve o jogador, surge a clássica pergunta: “Ei, tio, vai ter jogo?” Se não há envolvimento, não haverá aprendizagem. Conforme explica Gomes-da-Silva (2015; 2016) só há aprendizagem quando há envolvimento.

Por fim, reconhecemos limitações importantes, comoa impossibilidade de aprofundamento dos eixos intensivos. Devido à proposta estar em construção, nosso trabalho avançou nos conceitos e nas aplicações, ficando assim para estudos futuros. Ainda assim, os achados oferecem contribuições significativas para novas pesquisas e para intervenções no âmbito do GEPEC.

Outra limitação se deve a necessidade de validação do nosso instrumento para a análise dos hábitos-táticos, mesmo sendo realizadas todas as etapas de análises exigidas, desde a estatística descritiva até uma análise fatorial do instrumento. Entretanto, por o instrumento ter sido desenvolvido nesse estudo, não

nos foi possível realizar uma avaliação de confiabilidade inter-avalidores, devido não haver outros pesquisadores capacitados.

Tivemos também dificuldade até chegar às análises estatísticas, pois, conduzir uma abordagem quantitativa em relação à alteração dos hábitos não nos cabia a realização de testes. O hábito-tático é a manifestação do ser no espaço/tempo do jogo, atravessado pela comunicação e pelos efeitos emocionais e energéticos, sendo ele um efeito lógico. A alteração trata-se de um efeito dinâmico no interpretante, que é o efeito real observado. Dessa forma, não podemos analisar um efeito dinâmico em um recorte transversal. Esse tipo de delineamento nos permite observações dos efeitos no interpretante imediato, ou seja, aquilo que tem a capacidade de se tornar signo, conforme explica Gomes-da-Silva (2003). Sendo assim, não é possível analisar o hábito-tático de um jogador em apenas um teste. Os testes sem o olhar sensível do pesquisador não permite analisar hábitos, não permite enxergar o ser.

É só pelo jogo que podemos observar o jogador em sua dimensão existencial. O jogo nos toca como nos toca a poesia, como afirma Gomes-da-Silva (2003): “o jogo é uma cultura de gestos que se configura em linguagem estética, semelhante à poesia e ao sonho”. Como interpretar sonhos e poesias? Ainda não encontramos um método científico capaz de tamanha proeza, pois, o que seria de um poema interpretado com um método? Rubem Alves (2017) responde: “todo poema interpretado literalmente é ridículo”.

Pela PC, temos um compromisso de trazer o olhar da ciência para o jogo, mas com um método que traga uma perspectiva do jogo como ele é de fato: poesia contada nos gestos do ser que joga. Estamos com Rubem Alves (2017): “Conhecimento e poesia, assim, de mãos dadas, poderiam ajudar a transformar o mundo”. Aqui estamos, de mãos dadas, para propor um novo modo de enxergar o jogo e reconhecer o nosso amado futebol.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Pimentas: para provocar um incêndio, não é preciso fogo/ Rubem Alves - [2. ed.] - São Paulo, SP: Planeta, 2014.

AQUINO, R. L. de Q. T. de; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. **Conexões**, v. 20, p. e022006-e022006, 26 abr. 2022.

ARAÚJO JÚNIOR, I. F. **Efeito terapêutico da oficina de brinquedos e brincadeiras para atenção sustentada em crianças de sete a nove anos com TDAH**. 2023. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

ARAÚJO, R. A aprendizagem dos alunos e as dinâmicas operantes no seio das equipas no Modelo de Educação Desportiva: evidências da investigação e direções futuras. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, n. S1A, p. 39-49, 2017.

BARBOSA, C. LUIS DE ALVARENGA. Educação Física e Didática - Um diálogo possível e necessário. 3. ed ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

BARREIRA, D. *et al.* Validação de sistema de observação e análise tática em futebol: *SoccerEye*. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 12, n. 3, p. 32-57, 2012.

BRITO E SOUSA, R. *et al.* Avaliação do comportamento tático no futebol: princípios táticos fundamentais nas categorias sub-14 e sub-15. **Revista Brasileira de Ciência & Movimento**, v. 23, n. 2, p. 59-65, 2015.

CORREIA, S. N. C. **Efeitos de um programa de jogos teatrais no bem-estar subjetivo de dependentes químicos**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

COSTA, I. T. *da et al.* Princípios táticos do jogo de futebol: conceitos e aplicação. **Motriz Revista de Educação Física**, p. 657-668, 4 jun. 2009.

COSTA, I. T. *et al.* Sistema de avaliação tática no Futebol (FUT-SAT): desenvolvimento e validação preliminar. 2011.

FLORÊNCIO, S. Q. N. **O ensino da dança na educação física escolar: ressignificando o saber docente a partir da proposta dança-educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2011.

GARCÍA-CALVO, T. *et al.* Can Rules in Technical-Tactical Decisions Influence on Physical and Mental Load during Soccer Training? A Pilot Study. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 18, n. 8, p. 4313, 19 abr. 2021.

GARGANTA, J. *et al.* Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. 2013. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/260226748_Fundamentos_e_praticas_para_o_ensino_e_treino_do_futebol?enrichId=rgreq-af7e1e4720f23c664c05ffa3b88ba4c4-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2MDIyNjc0ODtBUzoXOTA5MjYxNzU0MzI3MTBAMTQyMjUzMTc1NTc5MA%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACOMINI, D. S. *et al.* O conhecimento tático declarativo e processual em jogadores de futebol de diferentes escalões. [s.d.].

GOMES-DA-SILVA, P. N. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2003.

GOMES-DA-SILVA, P.N. (2012). A corporeidade do movimento: por uma análise existencial das práticas corporais. In: Hermida, J.F; Zóboli, F. Corporeidade e educação. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 15-30, 2014.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Pedagogia da corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório. 2015a.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **Semiótica dos jogos infantis**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2015b.

GOMES-DA-SILVA, P. N. **Educação física pela pedagogia da corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba, PR: CRV, 2016. v. 14.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Mundos sem fim do brincar: de Winnicott pra depois. In: BANDEIRA, Graça (Org.). Viver criativo: escritos de educação com Winnicott. Curitiba-PR: CRV, 2016, p. 157-186.

GOMES-DA-SILVA, P. N. Vitral da educação física escolar: comparativo dos métodos de ensino. In: SOARES, Ytalo Mota (org.). **Ensinar a ensinar em educação física e esportes**: reflexões sobre o ensino superior. João Pessoa, PB: Editora do CCTA/UFPB, 2024. v. 1, p. 369-396.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

LAMAS, L.; MORALES, J. C. P. Integração entre a análise do desempenho e o ensino-aprendizagem nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, p. e010121, 2022.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data [A medição da concordância do observador para dados categóricos]. **Biometrics**, Hoboken, NJ, v. 33, n. 1, p. 159-174, mar. 1977.

MACHADO, J. C. *et al.* The influence of rules manipulation on offensive patterns during small-sided and conditioned games in football. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 22, n. 4, p. 290-298, dez. 2016.

MAZZARDO, T. *et al.* Intervenção pedagógica nos esportivos coletivos: uma revisão sistemática. **Journal of Physical Education**, v. 33, n. 1, 23 maio 2022.

MOREIRA, V. J. P.; MATIAS, C. J. A. da S.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no conhecimento tático processual no futsal. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 19, p. 84-98, mar. 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OMETTO, L. *et al.* How modifications in goals in small-sided and conditioned games in soccer influence the tactical actions of young soccer players. **Human Movement**, v. 22, n. 3, p. 92-100, 5 mar. 2021.

PIZARRO, A. P. **El diseño de tareas para el aprendizaje de las habilidades en el fútbol de iniciación**. Una aplicación desde las perspectivas cognitiva y ecológica. 2018. Tese (Doutorado) – Universidad de Extremadura, Badajoz, 2018.

PIZARRO, D. *et al.* The effects of a nonlinear pedagogy training program in the technical-tactical behaviour of youth futsal players. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 14, n. 1, p. 15-23, fev. 2019.

PRAÇA, G. M. Shedding light on tactical performance and tactical behavior concepts with a particular reference to soccer. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 25, p. e91550, 2023.

PRAÇA, G. M.; GRECO, P. J. **Treinamento tático no futebol: teoria e prática**. Curitiba: Appris, 2020.

SCAGLIA, Alcides José. *Pedagogia do Jogo: O processo organizacional dos Jogos Esportivos Coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 17, n. S1A, p. 27-38, 2017.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R. S. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

SILVA, J. V. D. O. *et al.* Declarative and procedural tactical knowledge in soccer: analysis in U-14 and U-15 youth players. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, 2018.

SOARES, L. E. dos S. **Aprendizagem na educação física escolar: fundamentos da pedagogia da corporeidade**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOARES, Y. M. (ed.). **Ensinar a ensinar em educação física & esportes: reflexões sobre o ensino superior**. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2024.

SOUSA-CRUZ, R. W. D.; GOMES-DA-SILVA, P. N. Garrincha e o futebol: semiótica das situações de movimento do drible. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 287, p. 28-46, 10 abr. 2022.

SOUZA, C. R. B. C. D. *et al.* Quais comportamentos táticos de jogadores de futebol da categoria sub-14 podem melhorar após 20 sessões de treino? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 71-86, mar. 2014.

SWENDSEN, E. *et al.* Jogos eletrônicos e saúde. **Mosaico – Revista Multidisciplinar de Humanidades**, Vassouras, v. 14, n. 3, p. 1-16, 2023.

THIENGO, C. R. **Glossário do futebol brasileiro**. Rio de Janeiro: Carlos Rogério Thiengo, 2020.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Research methods in physical activity**. 6. ed. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 2011.

VOSER, Rogério da Cunha; GIUSTI, J. G. M. **O futsal e a escola: uma perspectiva pedagógica**. Porto Alegre: Penso, 2021.

ANEXOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o efeito lógico do treinamento pela Pedagogia da Corporeidade na formação de jovens jogadores de futebol, e está sendo desenvolvida pelo(s) pesquisador José Everaldo dos Santos Neto aluno do Curso de mestrado do Progrma associado de pós graduação em Educação Física da Universidade Federal da Paraíba e Universidade de Pernambuco, sob a orientação do Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva.

Os objetivos do estudo são analisar o efeito lógico do treinamento pela Pedagogia da Corporeidade na formação de jovens jogadores de futebol. Como objetivos específicos

A finalidade deste trabalho é contribuir para o ensino do futebol para a formação de jogadores e jogadoras críticos e criativos, que habitem o mundo em um modo brincante. Seja o ensino em escolas, escolinhas e futebol e para o treinamento em clubes.

Nossa pesquisa visa contribuir para formação de jovens jogadores de futebol por uma nova perspectiva de ensino do esporte a partir da experiência do brincar.

Solicitamos a sua colaboração paraparticipar dos treinamentos que serão realizados como forma de intervenção, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e publicar em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu

nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

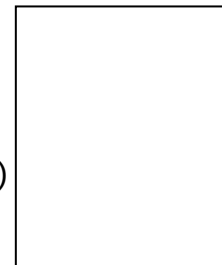
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



impressão

Espaço para

dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador **José Everaldo dos Santos-Neto**.

Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – Departamento de Educação Física - Conj. Pres. Castelo Branco III - Edifício de Pós-Graduação em Educação Física e Fisioterapia, 1º Andar, sala 19 - João Pessoa - PB, 58050-585.

☎ (83) 99654-5357 – E-mail: **neto.hot107@gmail.com**

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA



TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, José Everaldo dos Santos Neto, e meu orientador Prof. Dr. Pierre Normando Gomes-da-Silva convidamos você a participar do estudo “FUTEBOL BRINCANTE: EFEITO LÓGICO DO TREINAMENTO PELA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE NOS JOGADORES DA ESCOLINHA DE FUTEBOL BRINCANTE”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos analisar os efeitos de interpretação lógica do treinamento de futebol pela Pedagogia da Corporeidade nos jogadores da escolinha de futebol brincante. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outros adolescentes participantes desta pesquisa tem de 12 anos de idade a 14 anos de idade. A pesquisa será feita nos mini-campos de futebol do departamento de Educação Física, no Campus I de João Pessoa, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, onde os participantes participarão de 21 sessões de treinamento que ocorrerão entre os meses de Julho a Setembro. Os encontros ocorrerão duas vezes por semana, com duração de 90 minutos cada, totalizando 32 horas, sendo todos filmados. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Para isso, serão usados materiais específicos do futebol como bolas, cones, fitas de demarcação, além de câmeras e celulares para as filmagens. Esses materiais são considerados seguros, mas é possível ocorrer um **risco mínimo**, sendo classificados como “risco mínimo” traumas oriundo de jogadas mais ríspidas ou provenientes de eventuais quedas, pois se trata de um esporte de contato. Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderão nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante pois você irá desenvolver suas habilidades táticas no futebol, além do aspecto físico a partir do nosso método de “brincar de futebol”. As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados em artigos e apresentados em congressos nacionais e internacionais, mas sem identificar dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “FUTEBOL BRINCANTE: EFEITO LÓGICO DO TREINAMENTO PELA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE NOS JOGADORES DA ESCOLINHA DE FUTEBOL BRINCANTE”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

João Pessoa, _de__ de 2025.

Assinatura do menor
responsável

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
Pesquisador(a) Responsável: José Everaldo dos Santos Neto	Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências Da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Endereço: CCS/UFPB/DEF - Conj. Pres. Castelo Branco III - Edifício de Pós-Graduação em Educação Física e Fisioterapia, 1º Andar, sala 19 - João Pessoa – PB - CEP: 58050-585. ☎: (83) 99654-5357 E-mail: neto.hot107@gmail.com	CEP/CCS/UFPB Campus I-Cidade Universitária 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB ☎(83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Quadro Comparativo dos descritores dos Hábitos-Táticos (Incerto, Atiramento e Poetante).

Campo Acional / Código	Incerto	Atiramento	Poetante
Coordenativo (CCd) Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-tático (execução, sequência, orientação espaço-tempo)?	CCD-IND1: Há pouca resposta coordenativa e pouco envolvimento com ações técnico-tática; por vezes não entra no jogo. Há outro modo, onde há execução técnico-tática presente, mas desconectada do contexto e dos colegas; segue com desfecho próprio.	CCD-AT1: Há resposta coordenativa com envolvimento e ações técnico-tática; porém de modo apressado; ações repetidas, por vezes para se livrar da bola, ou bolas de segurança; não se arriscam. Executam jogadas cantadas mesmo com melhores opções.	CCD-PO1: As ações técnico-táticas são executadas de acordo com o contexto do jogo. Procura agir de modo a favorecer a equipe. Busca passes nos espaços vazios e oportunidades a partir de tabelas, dribles ou movimentações.
Coordenativo (CCd) Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?	CCD-IND2: Ações isoladas ou nenhuma; quando isoladas culminam em perda da posse para o adversário; conduções com dribles sem sucesso; não há avanço da equipe. Por vezes se isola e não participa do jogo.	CCD-AT2: Ações apressadas; parecem que não são do mesmo contexto. Há intenção na expectativa de um resultado que parece não ser para aquele contexto. Busca sempre jogadas parecidas com as que já tiveram sucesso.	CCD-PO2: Ações contextualizadas; busca criar novas possibilidades que prolonguem a ação coletiva. Cada gesto busca gerar uma cadeia de respostas criativas dos demais jogadores.
Topográfico (CT) Como são assumidas as posições em jogo (posturas e posicionamentos)?	CT-IND1: Posicionamento aleatório, muitas vezes distante da jogada. Outro: posiciona-se sempre próximo à bola, onde possa ter a posse, ignorando amplitude ou posicionamento em campo seja na fase ofensiva ou defensiva.	CT-AT1: Posiciona-se no campo como pré-estabelecido, mas segue o padrão rígido. Não aproveita possíveis aberturas. Não ousa sair da posição e realizar algo inusitado.	CT-PO1: A postura é de envolvimento e de comprometimento com o jogo. Os posicionamentos são contextuais, criativos e comunicativos, aproveitando as aberturas proporcionadas pela circunstância. Joga o jogo, com o que ele pede.

Topográfico (CT) Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?	CT-IND2: Há momento que fica sempre em busca da bola; ocupa mais o centro do jogo. Outro modo é alheio, longe de onde está acontecendo na ação.	CT-AT2: A ocupação inicial se dá de modo posicional. Estabelece sua posição pré-estabelecida inicialmente, ou tende a ir sempre para onde está a bola.	CT-PO2: Procura os espaços vazios, espaços que lhe permitem vantagem. A movimentação é criativa, pois aproveita constantemente as aberturas. A busca é por vantagem individual e coletiva.
Jurídico (CJ) Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?	CJ-IND1: Tende a determinar ou alterar o que é permitido ou proibido; busca sempre situações vantajosas, mesmo que não seja permitido. Há outro modo que não reage a situações inusitadas, não contesta e por vezes não assimila o permitido e o proibido.	CJ-AT1: Tende a seguir o jogo exatamente como é. Pouco se usa de artifícios e astúcia para conseguir vantagens.	CJ-PO1: Segue o jogo que se apresenta na situação de movimento. Usa da “astúcia, audácia e artifício” para conseguir vantagens, porém não se apega ao proibido.
Jurídico (CJ) Como se dá a relação com as regras?	CJ-IND2: Conhece a regra mas as contesta. Não concorda com as marcações, está sempre buscando jogar o seu jogo, e não o jogo. Outro modo tem dificuldade em entender a regra e se “esconde do jogo”, não é tocado e não joga.	CJ-AT2: Compreende as regras do jogo, mas não as usa como referências mas como amarras.	CJ-PO2: Compreende as regras do jogo, e as usa como referências para melhor se aproveitar no jogo.
Político (CP) Como se dão as tomadas de decisão?	CP-IND1: Não se relaciona com o jogo: pouco envolvimento poucas interações; recusa do outro como interlocutor com tomadas de decisão individuais, egoístas.	CP-AT1: São repetitivas e impulsivas. Como se usasse decisões de uma jogada passada para a jogada seguinte. Agem a partir de um comando. Não há tomada de decisão contextual. Não há ousadia nem criatividade.	CP-PO1: Tomadas de decisão contextuais, criativas e comunicativas. Suas ações causam efeito, mudança e são estratégicas.
Político (CP) Quais as evidências do trabalho em equipe?	CP-IND2: Tentativas reduzidas de trabalho em equipe. Desconsidera os companheiros, por vezes tomam a bola do próprio parceiro de equipe;	CP-AT2: Há participação coletiva, mas pouco fala nos momentos de tomar decisões coletivas; tende a ser solidário no jogo mesmo dentro	CP-PO2: Há participação coletiva: é solidário à equipe. A construção do jogo é coletiva.

	É participativo nas decisões coletivas, desde que o favoreça; Não participam das jogadas, se isolam, preferem não tomar a responsabilidade dos outros; preferem que os outros resolvam.	de suas limitações;	
--	---	---------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Instrumento de análise das alterações do hábitos-táticos

	Descrição do código coordenativo						Descrição do código topográfico						Descrição do código jurídico						Descrição do código político					
	CCD01: Como são realizadas as capacidades coordenativas técnico-tático (execução, orientação espaço-tempo)?			CCD02: Quais as ações que desencadeiam outras, abrindo sequências?			CT01: Como são assumidas as posições em jogo (Posturas e posicionamentos)?			CT02: Como se dá a distribuição no espaço (setor mais ocupado)?			CJ01: Como se dá o funcionamento do jogo em relação ao permitido, proibido e inusitado?			CJ02: Como se dá a relação com as regras?			CP01: Como se dão as tomadas de decisão?			CP02: Quais as evidências do trabalho em equipe?		
Brincantes	Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores		
Avaliação	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final	Av-inicial		Av-final
BT-1																								
BT-2																								
BT-3																								
BT-4																								
BT-5																								
BT-6																								
BT-7																								
BT-8																								
BT-9																								
BT-10																								
BT-11																								
BT-12																								
BT-13																								
BT-14																								
BT-15																								
BT-16																								
BT-17																								
BT-18																								
BT-19																								

Fonte: Elaboração a partir de Gomes-da-Silva (2015)

Escolinha de futebol brincante – Aula-treino 11/11/2024**Público-alvo: Categoria sub-14****Duração do treino: 90 minutos****Professor/treinador: José Everaldo dos Santos-Neto**

CONTEÚDO: Ações técnico-táticas (passe, condução drible, contenção);
Princípios táticos fundamentais (penetração e contenção).

SENTIR: Os alunos serão recepcionados com músicas de uma playlist específica para as aulas. Em seguida faremos um momento de interação com apresentação de jogadores e equipe. Para apresentação, faremos um círculo e trocaremos passes, onde quem estiver com a posse de bola dirá seu nome, o time que torce e seu jogador predileto.

REGAIR:

- Situação de movimento 01: Jogo de travinha sem laterais (Dois tempos de 10 minutos): Os alunos serão divididos em duas equipes em um campo de 15m x 20m, tendo como regra principal o jogo sem laterais. Se a bola sair pelas laterais ela será repostada pelo professor para qualquer parte do campo. No segundo tempo a atividade retornará com a regra do lateral.

Variação na SM (volume): Mudança nas regras; mudança na quantidade de jogadores.

- Situação de movimento 02: Jogo (Dois tempos de 10 minutos): As mesmas equipes do jogo reduzido irão para o campo e será feito um jogo com dois tempos de 10 minutos com as regras do jogo formal.

Variação na SM (volume): Troca de bolas de peso e tamanho diferente;
Regra de passes exclusivamente para frente;

REFLETIR: Inicia com o toque da música de encerramento. Seguimos para o centro do campo. Sobre a atividade, o professor realiza as perguntas conduzindo às interpretações. Encerramento: Foto do jogador caro; grito de guerra; entrevista no banner; Perguntas para entrevistas: Quais foram as suas primeiras impressões dos treinamentos? Quais as suas expectativas para sua participação na escolinha daqui em diante?

Escolinha de futebol brincante – Aula-treino 14/11/2024**Público-alvo: Categoria sub-14****Duração do treino: 90 minutos****Professor/treinador: José Everaldo dos Santos-Neto**

CONTEÚDO: Ações técnico-táticas (passe, condução drible, contenção);
Princípios táticos fundamentais (penetração e contenção).

SENTIR: Após acolhida com as músicas sendo tocadas ao fundo, iremos perguntar se eles conhecem as músicas de nossa playlist. Em seguida, pediremos sugestão de novas músicas para integrar nossa lista, especificando o ritmo da música e de qual o seu ritmo preferido.

REGAIR: Situação de movimento 01: (Aquecimento dinâmico: Ações técnicas de condução dribles e finta): Pega-pegas com bola (10 minutos).

- Nessa atividade os alunos serão organizados em duplas. Um ficará com a bola, será o pegador e o outro o fugitivo. O pegador terá que perseguir o colega com a bola, com o objetivo de tocá-lo. O fugitivo por sua vez terá que fugir apenas com corrida lateral. Quem for pego se torna pegador e o pegador foge.

Variação na SM: Ao invés de correr para pegar a dupla, pega qualquer um fugitivo; inserir tempo (temperatura) com pontuação em melhor de 3 rodadas.

- Situação de movimento 02: Jogo (Dois tempos de 10 minutos): As mesmas equipes do jogo reduzido irão para o campo e será feito um jogo com dois tempos de 10 minutos com as regras do jogo formal.

Variação na SM (volume): Troca de bolas de peso e tamanho diferente; Regra de passes exclusivamente para frente;

REFLETIR: Inicia com o toque da música de encerramento. Seguimos para o centro do campo. Sobre a atividade, o professor realiza as perguntas conduzindo às interpretações. Encerramento: Foto do jogador caro; grito de guerra; entrevista no banner; Perguntas para entrevistas: Quais foram as suas primeiras impressões dos treinamentos? Quais as suas expectativas para sua participação na escolinha daqui em diante?

Escolinha de futebol brincante – Aula-treino 18/11/2024**Público-alvo: Categoria sub-14 Duração do treino: 90 minutos****Professor/treinador: José Everaldo dos Santos-Neto**

CONTEÚDO: Ações técnico-táticas (passe, condução drible, contenção); Princípios táticos fundamentais (penetração e contenção).
SENTIR: Após acolhida com as músicas sendo tocadas ao fundo, iremos fazer um momento dedicado ao ritmo, com palmas, batidas com o pé e com o corpo. O objetivo é dar uma introdução ao treino de passe que terá variações no ritmo.
REGAIR: Situação de movimento 01: (Aquecimento dinâmico: Ações técnicas de condução dribles e finta): Pega-pegas com bola (10 minutos). Nessa atividade os alunos serão organizados em duplas. Um ficará com a bola, será o pegador e o outro o fugitivo. O pegador terá que perseguir o colega com a bola, com o objetivo de tocá-lo. O fugitivo por sua vez terá que fugir apenas com corrida lateral. Quem for pego se torna pegador e o pegador foge. Variação na SM: Ao invés de correr para pegar a dupla, pega qualquer um fugitivo; inserir tempo (temperatura) com pontuação em melhor de 3 rodadas. Situação de movimento 02: Jogo (Dois tempos de 10 minutos): Divide-se o grupo em duas equipes e segue para o jogo no campo todo com as seguintes regras: Limite de três toques na bola por jogador no campo de defesa; Em seguida limite de passe no campo de ataque; ao final, liberar o número de toques; Variação na SM (volume): Troca de bolas de peso e tamanho diferente; Regra de passes exclusivamente para frente;
REFLETIR: Inicia com o toque da música de encerramento. Seguimos para o centro do campo. Sobre a atividade, o professor realiza as perguntas conduzindo às interpretações. Encerramento: Foto do jogador caro; grito de guerra;

entrevista no banner;

Perguntas para entrevistas: Na atividade de campo todo, é mais fácil dar passes longos ou passes curtos? Por quê? O que mais dificulta na hora de você realizar um passe?

Escolinha de futebol brincante – Aula-treino 21/11/2024

Público-alvo: Categoria sub-14

Duração do treino: 90 minutos

Professor/treinador: José Everaldo dos Santos-Neto

CONTEÚDO: Ações técnico-táticas (passe, condução drible, finalização);
Princípios táticos fundamentais (penetração e espaço).

SENTIR: Após acolhida com as músicas sendo tocadas ao fundo, iremos fazer um momento dedicado as finalizações e gols. Perguntaremos sobre os gols mais bonitos que já viram e como foram feitos.

REGAIR: Situação de movimento 01: (Aquecimento dinâmico: Ações técnicas: finalização: (10 minutos).

- Chute em gol na travinha (10 minutos). Colocaremos duas travinhas, um de frente para outra, com os jogadores atrás. Ao sinal do apito os jogadores irão dar um giro completo nas traves e um irá finalizar e o outro irá tentar interceptar. Não vale interceptar com a mão. Cada time ataca em uma rodada. Ganha quem fizer mais gols.

Variação na SM: Aumenta a distância entre as traves; aumenta o número de toques.

Situação de Movimento 02: Finalização em velocidade com pressão da marcação. (15 minutos) (Ações técnicas que favorecem o princípio tático ofensivo penetração)

- O defensor e o atacante trocam passes de primeira e o atacante decide a hora da saída que deve passar entre cones à direita ou à esquerda, e o defensor pelo lado contrário. O jogador de ataque sai em direção ao gol para finalizar e o defensor sai para defender.

Variação na SM: Aumenta ou diminui a distância entre a trave e os jogadores; Aumento do número de jogadores na ação.

REFLETIR: Inicia com o toque da música de encerramento. Seguimos para o centro do campo. Sobre a atividade, o professor realiza as perguntas conduzindo às interpretações. Encerramento: Foto do jogador caro; grito de guerra; entrevista no banner; Perguntas para entrevistas: Qual o tipo de finalização que você mais gosta de executar e que você acha mais bonita? O que mais dificulta na hora de finalizar? De qual parte do campo é mais fácil de finalizar e de fazer o gol?

Escolinha de futebol brincante – Aula-treino 16/01/2025

Público-alvo: Categoria sub-14

Duração do treino: 90 minutos

Professor/treinador: José Everaldo dos Santos-Neto

CONTEÚDO: Ações técnico-táticas (passe, condução drible, finalização); Princípios táticos fundamentais (penetração e espaço).

SENTIR: Após acolhida com as músicas sendo tocadas ao fundo, iremos fazer um jogo bonito e criativo que é característico do futebol brasileiro.

Exibiremos dois vídeos que mostram a alegria dos jogadores brasileiros: um da seleção canarinho e outro do Ronaldinho Gaúcho

REGAIR: Situação de movimento 01: (Ações técnico-tática - 15 minutos).

- Jogo de travinha com regras estabelecidas pelos jogadores no primeiro tempo e pelos professores no segundo tempo.

Situação de Movimento 02: Dois tempos de 20 minutos – jogo em campo reduzido;

- Divide o grupo em duas equipes iniciando o jogo 1x1. Os demais jogadores ficam dispostos nas laterais, cada um com uma bola. Inicia o jogo, a equipe que finalizar ficará em desvantagem, pois o jogador adversário entrará no jogo a partir de um arremesso lateral. Quando todos estiverem em campo, segue até acabar o primeiro tempo. O jogo segue da mesma forma no segundo tempo.

Varição na SM: Aumenta ou diminui ou diminui a quantidade de jogadores (pressão); Entram mais jogadores, objetivando sempre a superioridade numérica (pressão); estipula tempo para a equipe finalizar (temperatura);

REFLETIR: Inicia com o toque da música de encerramento. Seguimos para o centro do campo. Sobre a atividade, o professor realiza as perguntas conduzindo às interpretações. Encerramento: Foto do jogador caro; grito de guerra; entrevista no banner; Perguntas para entrevistas: Qual o atividade você mais gostou? O que mais lhe trouxe dificuldade? O que você percebeu que melhorou, qual aspecto?

