Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32169

O ENSINO DO TÊNIS DE MESA NO CONTEXTO ESCOLAR ATRAVÉS DA METODOLOGIA BASEADA EM JOGOS: A IMPORTÂNCIA DA PROBLEMATIZAÇÃO E DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

TEACHING TABLE TENNIS IN THE SCHOOL CONTEXT THROUGH A GAME-BASED METHODOLOGY: THE IMPORTANCE OF PROBLEMATIZATION AND PEDAGOGICAL MEDIATION

LA ENSEÑANZA DEL TENIS DE MESA EN EL CONTEXTO ESCOLAR A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA BASADA EN JUEGOS: LA IMPORTANCIA DE LA PROBLEMATIZACIÓN Y DE LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Saulo Emanuel Dias Rodrigues[1]
Aguinaldo César Surdi[2]

RESUMO: O objetivo deste estudo foi proporcionar algumas reflexões sobre uma intervenção baseada em jogos no ensino do tênis de mesa no contexto escolar. Participaram 14 estudantes do sexo masculino, com idades entre 8 e 17 anos, praticantes da modalidade no contraturno de uma escola privada de Parnamirim/RN. Após 15 aulas desenvolvidas ao longo de sete semanas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, posteriormente submetidas à análise de conteúdo temática. A codificação resultou em 67 unidades de registro, oito categorias iniciais e quatro categorias finais: experiências anteriores; percepção do método baseado em jogos; mudanças percebidas no jogo; e definição do que é jogo. Os resultados indicaram maior compreensão tática, autonomia, iniciativa, motivação e controle do jogo. Entretanto, parte dos alunos ainda associava o jogo à competição formal. Conclui-se que a abordagem baseada em jogos favoreceu aprendizagens contextualizadas e o protagonismo dos estudantes, mas requer mediação docente para que o jogo também seja compreendido como recurso de reflexão e aprendizagem

Palavras-chave: Pedagogia do esporte. Tênis de mesa. Abordagem baseada em jogos. Percepção discente.

ABSTRACT: The aim of this study was to reflect on a game-based intervention for teaching table tennis in a school setting. Participants included 14 male students, aged 8 to 17, who practiced the sport during after-school hours at a private school in Parnamirim, RN. Following 15 sessions conducted over seven weeks, semi-structured interviews were held and subsequently subjected to thematic content analysis. Coding yielded 67 recording units, eight initial categories, and four final categories: prior experiences; perception of the game-based method; perceived changes in gameplay; and the definition of a game. Results indicated improved tactical understanding, autonomy, initiative, motivation, and game control. However, some students still associated the game primarily with formal competition. It is concluded that the game-based approach fostered contextualized learning and student agency, yet requires teacher mediation to ensure the game is also understood as a tool for reflection and learning.

Keywords: Sport pedagogy. Table tennis. Game-based approach. Student perception.

[1] Mestre em Educação Física. Professor de Educação Física do Estado do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
[2] Doutor em Educação Física. Professor Adjunto do Departamento de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue ofrecer algunas reflexiones sobre una intervención basada en el juego en la enseñanza del tenis de mesa en el contexto escolar. Participaron 14 estudiantes varones, con edades comprendidas entre los 8 y los 17 años, que practicaban esta modalidad en horario extracurricular en una escuela privada de Parnamirim/RN. Tras 15 sesiones desarrolladas a lo largo de siete semanas, se realizaron entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron sometidas posteriormente a un análisis de contenido temático. La codificación dio lugar a 67 unidades de registro, ocho categorías iniciales y cuatro categorías finales: experiencias previas; percepción del método basado en el juego; cambios percibidos en el juego; y definición de lo que es el juego. Los resultados indicaron una mayor comprensión táctica, autonomía, iniciativa, motivación y control del juego. No obstante, algunos alumnos seguían asociando el juego con la competición formal. Se concluye que el enfoque basado en el juego favoreció aprendizajes contextualizados y el protagonismo de los estudiantes, pero requiere la mediación docente para que el juego sea comprendido también como un recurso de reflexión y aprendizaje.

Palabras clave: Pedagogía del deporte. Tenis de mesa. Enfoque basado en el juego. Percepción de los estudiantes. Análisis de contenido.

1 INTRODUÇÃO

O ensino dos esportes ainda é frequentemente organizado por meio da decomposição de habilidades e da repetição de gestos técnicos antes da participação em situações de jogo. Embora a técnica constitua dimensão indispensável da aprendizagem esportiva, sua abordagem isolada pode limitar a compreensão sobre quando, por que e em que condições determinada ação deve ser empregada. Em oposição a essa lógica fragmentada, as Abordagens Baseadas em Jogos (ABJs) partem de situações representativas, reduzidas ou modificadas, nas quais problemas táticos orientam a aprendizagem e demandam percepção, tomada de decisão e execução contextualizada (BUNKER; THORPE, 1982; SILVA; COSTA, 2021).

Nas ABJs, o aluno ocupa posição ativa, observa o contexto, testa soluções, dialoga sobre as decisões tomadas e atribui sentido às ações técnicas. A aprendizagem do jogo ocorre, portanto, pelo próprio jogar, com mediação docente baseada em perguntas, adaptações de regras e tarefas coerentes com os problemas táticos. Estudos sobre o Teaching Games for Understanding (TGfU) apontam efeitos positivos na compreensão tática, na motivação e no envolvimento dos estudantes, embora a implementação exija tempo para adaptação e clareza na apresentação das tarefas (BARBA-MARTÍN et al., 2020).

No tênis de mesa, modalidade marcada por elevada velocidade de trocas, diversidade de efeitos, necessidade de antecipação e constante reorganização do posicionamento, compreender o jogo é tão importante quanto executar os gestos. Saque, recepção, direção, velocidade, efeito e posicionamento da bola na mesa adversária formam um conjunto de fatores a serem decididos em milésimos de segundos. Nesse cenário, ouvir os estudantes permite compreender não

somente se determinados comportamentos se modificaram, mas como eles significaram a experiência pedagógica, quais elementos reconheceram como relevantes e que tensões emergiram entre a intenção do professor e o modo como as atividades foram percebidas. Diante disso, o objetivo deste estudo foi proporcionar algumas reflexões sobre uma intervenção baseada em jogos no ensino do tênis de mesa no contexto escolar.

2 METODOLOGIA

2.1 Delineamento e contexto

O estudo foi realizado em uma escola privada do município de Parnamirim, Rio Grande do Norte, com alunos que praticavam tênis de mesa no contraturno. A intervenção compreendeu 12 aulas, ministradas entre 11 de outubro e 18 de novembro de 2024, ao longo de sete semanas. Antes da intervenção, o pesquisador realizou quatro observações do contexto em duas semanas, de modo a adaptar o planejamento às características da escola e dos participantes. Participaram da etapa qualitativa 14 estudantes, todos do sexo masculino, vinculados às turmas de iniciação e de nível avançado do programa extracurricular. Os participantes tinham entre 8 e 17 anos, com média de idade de 11,71 anos. O tempo de prática variou de 7 a 36 meses, com média de 18,43 meses. Todos treinavam três vezes por semana, em sessões de uma ou duas horas. Para assegurar o anonimato, as falas foram identificadas por códigos.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes entrevistados

Característica	Descrição	Síntese
Número e sexo	14 estudantes	Todos do sexo masculino
Idade	8 a 17 anos	M = 11,71 anos
Tempo de prática	7 a 36 meses	M = 18,43 meses
Frequência	3 vezes por semana	Sessões de 1 ou 2 horas
Vínculo	Contraturno escolar	Turmas iniciante e avançada

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2025).

As aulas foram organizadas a partir de problemas táticos do tênis de mesa e de esportes de rede/parede, como criar espaços na mesa adversária, reduzir o tempo de resposta do oponente, proteger o próprio espaço e explorar erros. Jogos reduzidos, regras adaptadas e situações-problema articularam a experiência de jogar e a reflexão coletiva

2.2 Organização da intervenção, momentos da aula e mediação pedagógica

A organização das aulas articulou roda inicial, primeiros movimentos, jogo inicial, consciência tática, tarefas, jogo final e roda final, baseado em GONZÁLEZ et al (2017). Essa sequência funcionou como referência de planejamento, com adaptações às condições de realização. A turma de iniciação dispunha de uma hora por encontro, e a mais experiente, de duas horas. Atrasos, saídas antecipadas e diferenças no domínio das tarefas interferiram no tempo destinado a cada momento, na terceira aula registrada, por exemplo, a segunda tarefa foi realizada apenas com a turma mais experiente.

Na roda inicial, o professor apresentava o problema tático e investigava o entendimento dos estudantes. No primeiro encontro, perguntou como procuravam conquistar os pontos. A predominância de respostas relacionadas ao ataque motivou a discussão sobre reconhecer espaços nos quais o adversário não estava ou teria dificuldade para devolver a bola. Na aula sobre finalização, foi necessário esclarecer que finalizar significava concluir o ponto, e não obrigatoriamente atacar logo após o saque.

Os primeiros movimentos introduziram desafios lúdicos relacionados às demandas da aula. No tênis de mesinha, a redução da superfície de jogo levou os alunos a permanecer próximos à mesa e a recorrer frequentemente ao backhand. Em outro encontro, pequenos gols serviram de alvo para os saques em uma disputa entre equipes. Também foram registradas a brincadeira da batata quente, a defesa do quadrante e tarefas envolvendo visão periférica. Essas propostas aproximavam o início da aula de problemas de espaço, tempo, precisão e observação que seriam retomados nos jogos.

O jogo inicial apresentava uma situação modificada para tornar o problema tático perceptível. Na primeira aula, os jogadores deveriam permanecer dentro de uma marcação no chão, o que limitava seu alcance e favorecia a exploração das laterais da mesa. Em outras aulas, somente o defensor podia pontuar(exagerando a situação de gerenciar o risco das jogadas), o saque deveria ser dirigido ao centro da mesa ou cada participante precisava jogar com uma raquete em cada mão, utilizando apenas forehands. As restrições alteravam as possibilidades de ação e permitiam observar as soluções inicialmente escolhidas pelos alunos.

Na consciência tática, o professor retomava decisões experimentadas no jogo. As perguntas abordavam onde jogar para deslocar o adversário, como ganhar tempo para defender, quando finalizar, como preparar o ataque pelo saque e quais fragilidades haviam sido percebidas no oponente. Na aula sobre defesa, os estudantes mencionaram afastar-se da mesa para ampliar

o tempo de resposta, mas reconheceram que um afastamento excessivo favorece bolas curtas e anguladas do adversário. Na aula sobre finalização, identificaram bolas altas e com pouco efeito como oportunidades de ataque. As respostas orientavam a discussão, sem que todos precisassem adotar uma solução idêntica.

As tarefas seguintes focalizavam recursos necessários à resolução do problema: direcionar bolas a alvos, sustentar trocas, variar efeitos, devolver saques e preparar a terceira bola. Assim, o trabalho técnico permanecia presente, relacionado à intenção tática. O professor alterava regras e exigências conforme a resposta de cada turma. Na primeira aula, a facilidade dos mais experientes para acertar as marcações levou à mudança da regra: o jogo passou a ser livre, mas o ponto só era validado se o jogador tivesse atingido uma região lateral demarcada durante a disputa. Com os iniciantes, observou dificuldades de precisão e a necessidade de facilitar tarefas.

O jogo final retomava o problema em uma situação de oposição, permitindo experimentar soluções discutidas anteriormente. Na terceira aula, a atividade inicial foi repetida e os estudantes relataram utilizar estratégias apresentadas pelos colegas. Em outros encontros, regras valorizaram a terceira bola, a iniciativa na recepção ou a leitura do adversário. A roda final recuperava essas experiências por meio de perguntas sobre o que havia mudado, quais soluções funcionaram e quais dificuldades persistiam. Esses momentos forneciam ao professor elementos para ajustar as propostas.

2.3 Produção e análise dos dados

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas após a intervenção. Essa modalidade foi escolhida por combinar um roteiro orientado pelos objetivos da investigação com liberdade para que os participantes relatassem experiências, percepções e exemplos em seus próprios termos (TRIVIÑOS, 1987). O roteiro continha 12 questões sobre tempo e forma de ingresso na modalidade, experiências anteriores de treino, aprendizagens percebidas, mudanças no entendimento e no modo de jogar, resolução de situações-problema, atenção à técnica ou à estratégia, motivação e descrição das aulas.

As entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador, gravadas em áudio mediante autorização dos participantes e de seus responsáveis legais e posteriormente transcritas na íntegra. Por envolver crianças e adolescentes, a linguagem das perguntas foi ajustada quando necessário, sem alteração do núcleo temático. A relação prévia entre pesquisador e participantes

favoreceu a contextualização das respostas, mas também foi considerada possível fonte de desejabilidade social e viés interpretativo.

As transcrições foram submetidas à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (1977), articulada ao procedimento exemplificado por Silva e Fossá (2015). O percurso analítico compreendeu: (a) pré-análise, com organização do corpus e leitura global das entrevistas; (b) exploração do material, com recorte e codificação das unidades de registro; e (c) tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

Na exploração do material, palavras, frases e pequenos segmentos semanticamente comparáveis foram tomados como unidades de registro. A codificação foi realizada em planilha eletrônica, com marcadores de cores para reconhecer as proximidades de sentido. Foram identificadas 67 unidades de registro. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em oito categorias iniciais. Um novo exercício de aproximação temática e afunilamento resultou em quatro categorias finais.

A construção das categorias observou os critérios de exclusão mútua, homogeneidade interna, pertinência ao material, objetividade e fertilidade interpretativa. A exclusão mútua orientou a diferenciação dos núcleos temáticos; a homogeneidade garantiu coerência interna; a pertinência preservou a relação com as falas; a objetividade buscou tornar os critérios compreensíveis; e a fertilidade considerou o potencial de cada agrupamento para produzir inferências sobre a experiência pedagógica.

Quadro 1 – Processo de formação das categorias temáticas

Etapa	Categorias	Resultado analítico
Codificação	67 unidades de registro	Recortes de palavras, frases e segmentos com sentidos aproximados
Categorias iniciais	1. Iniciação esportiva; 2. Percepção pré-intervenção; 3. Percepção das atividades baseadas em jogos; 4. Percepção das aulas baseadas em jogos; 5. Mudanças no jogo; 6. Engajamento; 7. Atenção; 8. Definição do que é jogo	Oito agrupamentos por proximidade semântica
Categorias finais	1. Experiências anteriores (1–2); 2. Percepção do método baseado em	Quatro temas para interpretação aprofundada

Etapa	Categorias	Resultado analítico
	jogos (3–4); 3. Mudanças percebidas no jogo (5–7); 4. Definição do que é jogo (8)	

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2025).

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o CAAE 78926623.5.0000.5537. Foram obtidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos participantes e a autorização para gravação de voz e/ou registro de imagens. Os dados foram utilizados exclusivamente para a pesquisa, e a identificação da instituição e dos estudantes foi preservada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Percurso dos problemas táticos durante as aulas

Nas aulas 1 a 3, predominaram o reconhecimento e a criação de espaços e a manutenção da bola em jogo. A primeira aula combinou restrição de deslocamento, alvos laterais, o jogo do triângulo e restrições de golpes. No jogo do triângulo, um participante utilizava toda a sua metade da mesa, enquanto o outro dispunha apenas metade desse espaço. O professor observou que os jogadores com menor área a defender frequentemente venciam, interpretando que a previsibilidade da devolução contribuía para reduzir seus erros. No jogo restrito ao forehand, ocorreram ajustes no posicionamento e na direção do saque; outras restrições foram escolhidas pelos próprios estudantes.

A segunda aula focalizou a defesa. Na turma mais experiente, o jogo inicial foi adaptado para dois alunos por mesa, com pontuação exclusiva de quem defendia. As discussões relacionaram distância da mesa, tempo para devolver, posicionamento da bola e ajuste da raquete. A terceira aula retomou a criação de espaços por meio de alvos nas laterais e na região de transição entre forehand e backhand. Os estudantes experimentaram atingir essas regiões desde o saque, durante trocas de bolas ou apenas na finalização. No jogo final, apareceram tentativas de alternar direções e incorporar soluções dos colegas.

Nas aulas 4 e 5 trataram da gestão do tempo e da proteção do próprio espaço. Na quarta aula, os alunos experimentaram acelerar progressivamente a bola e retornar para perto da mesa enquanto o adversário atacava. O diário descreve soluções distintas, como utilizar bolas altas

para ganhar tempo ou recuperar a posição gradualmente. Na quinta, a proposta de jogar a bola e permanecer parado evidenciou as consequências do posicionamento após a ação. A discussão destacou o retorno à região central da mesa como forma de reorganizar a cobertura do espaço, enquanto pequenas alterações nas regras foram necessárias para sustentar o envolvimento da turma mais experiente.

Nas aulas 6 a 9 aproximaram saque, efeito e construção do ataque. Na sexta aula, após o desafio de sacar em pequenos gols, uma dinâmica de jogo da velha vinculou a marcação ao resultado dos pontos. Na tarefa, o recebedor deveria devolver uma bola longa para possibilitar o ataque de terceira bola. Embora vários alunos declarassem preferir o forehand, nem sempre conseguiam organizar o saque para receber a bola nessa condição. A atividade de duplas tornou explícita a necessidade de combinar o saque com a intenção de quem executaria o ataque seguinte. Também foi discutido que a preparação do ponto pode limitar as opções do adversário, sem tornar sua resposta inteiramente previsível.

Na sétima aula, a finalização foi explorada com alvos e jogos nos quais um lado pontuava pelo ataque vencedor e o outro pelo erro adversário. As dificuldades envolveram compreender a pontuação, iniciar o ataque e utilizar as laterais. Na roda final, além das bolas rápidas, os alunos mencionaram a possibilidade de deslocar o adversário para trás e finalizar com uma bola curta. Na oitava, a leitura dos efeitos envolveu observar o movimento do oponente e discutir a trajetória da bola. A tarefa propôs variar os efeitos do saque e buscar devoluções sobre a mesa, seguida por um jogo que valorizava pontos obtidos no saque ou na recepção.

Na nona aula registrada, o saque voltou a ser utilizado para preparar o ataque. Os alunos mencionaram variações de comprimento, efeito lateral e direção. Em uma das tarefas, a mesa foi dividida em quatro quadrantes e o sacador escolhia dois nos quais o adversário poderia devolver, aumentando a previsibilidade da terceira bola. No jogo final, a passagem das trocas de bolas com efeito por baixo para o ataque revelou insegurança para experimentar novas ações, sobretudo entre os mais experientes, cujas trocas apresentavam bolas mais baixas e com maior efeito.

O décimo registro focalizou a recepção como possibilidade de assumir a iniciativa. O saque obrigatório próximo à linha central reduzia a incerteza espacial do recebedor. Na discussão, a turma de iniciação destacou tentar atacar, enquanto a mais experiente mencionou deslocar o adversário. Em seguida, os estudantes praticaram saque e recepção buscando alvos na mesa oposta, tarefa que durou aproximadamente 20 minutos, conforme o diário. No jogo final,

o recebedor teve três oportunidades de erro, ampliando a possibilidade de experimentar suas escolhas.

No décimo primeiro registro, o objetivo foi explorar os erros do adversário. O jogo com duas raquetes e uso exclusivo de forehands evidenciou dificuldades com a mão não dominante e com bolas dirigidas ao corpo. Foram observadas mudanças de posição para favorecer a mão dominante e alternativas para receber com uma mão e golpear com a outra. No jogo final, duas equipes se enfrentaram; após cada set, os jogadores comunicavam ao professor uma fragilidade percebida no oponente. Ao término, receberam os comentários dos adversários sem identificação de autoria, comparando essas observações com sua própria percepção das dificuldades.

O décimo segundo registro, abordou o gerenciamento do risco. Os jogos começavam com placar de 9 a 6 para um dos participantes. O professor perguntou como agiam em vantagem e em desvantagem, obtendo respostas diferentes sobre atacar ou priorizar o erro adversário. Em outra situação, cada estudante disputava cinco pontos e continuava a partida a partir do placar construído pelo colega da mesa ao lado. Ao retornar à condição inicial de 9 a 6, alguns relataram jogar com maior atenção ao erro do oponente. A intervenção possibilitou identificar mudanças percebidas pelo professor e pelos alunos, sem estabelecer uma estratégia universalmente superior.

Durante as aulas foi necessário fazer alguns ajustes contínuos. A familiaridade com a modalidade não se traduziu em vantagem em todas as tarefas: alunos experientes também tiveram dificuldade para modificar padrões de ação, começar o ataque ou identificar fragilidades do adversário. Entre os iniciantes, apareceram dificuldades para manter trocas e acertar alvos, além de conflitos ligados às diferenças de habilidade. Essas situações exigiram atenção tanto à complexidade das tarefas quanto à convivência entre os participantes.

Também foram registradas interferências da rotina escolar, como baixa presença em dia de prova, atrasos, saída antecipada e aviso de indisponibilidade do espaço de treino. Houve episódios de desrespeito entre colegas e uma intervenção do professor diante de uma bola lançada intencionalmente contra o adversário. Assim, a mediação incluiu a compreensão das regras, o respeito aos participantes e a gestão da competição. Esses registros delimitam as condições concretas da intervenção e ajudam a compreender por que a sequência planejada não ocorreu de maneira uniforme em todos os encontros.

A análise revelou um percurso que ultrapassou a avaliação de satisfação com as aulas. As falas conectaram histórias de iniciação esportiva, comparação entre modelos de treino, aprendizagens táticas, mudanças na participação e diferentes concepções de jogo.

3.2 Análise das categorias temáticas

A primeira categoria, experiências anteriores, reuniu relatos sobre a entrada no tênis de mesa e sobre os modelos de treino vivenciados antes da intervenção. Família e amigos aparecem como mediadores centrais da iniciação e da permanência. Irmãos que já praticavam a modalidade, raquetes disponíveis em casa, colegas que comentavam sobre o esporte e oportunidades oferecidas pela escola produziram experiências afetivamente significativas. Esses achados convergem com Côté (1999), para quem a família exerce papel decisivo nos estágios iniciais do envolvimento esportivo, e com Filgueira e Schwartz (2007), que destacam as relações familiares e sociais como parte da iniciação.

> "Meus amigos jogavam [...]. Aí eles falavam muito, aí eu me interessei, comecei a assistir vídeos e tal" (FM). "Eu comecei porque meus dois irmãos jogavam. [...] Comecei a brincar um pouquinho, gostei e continuei treinando" (AF).

As experiências anteriores também serviram de referência para comparar formas de ensinar. Os participantes descreveram treinos organizados em séries de exercícios técnicos seguidas por jogo ao final, com menor variação e menor participação nas decisões pedagógicas. Ao confrontarem essa estrutura com a intervenção, reconheceram maior presença de diálogo e possibilidade de pensar a partir das respostas dos colegas.

> "A aula era muito: 'faz esse treino, esse treino, esse treino e o jogo no final'. Mas nas suas aulas, a gente está fazendo os treinos, aí você comenta sobre e, ouvindo uma resposta de outros, você pode pensar em outra coisa" (FM).

O contraste não deve ser interpretado como rejeição da técnica, mas como crítica à sua apresentação desvinculada dos problemas do jogo. A fala dos estudantes indica que a novidade residiu na articulação entre execução, reflexão e adaptação. Assim, as experiências anteriores condicionaram tanto as expectativas quanto os sentidos atribuídos à nova proposta.

Sobre a categoria, Percepção do método baseado em jogos, os alunos perceberam o método como diferente, desafiador, divertido e conectado a situações reais. As falas demonstraram apropriação de conceitos táticos, como explorar espaços vazios, interpretar efeitos, pensar a recepção e planejar bolas subsequentes. A aprendizagem foi descrita menos

como reprodução de uma resposta pronta e mais como busca de soluções diante de problemas situados.

> "Aprendi muita coisa, mas o que eu mais aprendi foi o jogo mesmo, pensar o que eu fazia, pensar na próxima bola, conseguir colocar no espaço vazio" (FR).

A percepção de diversão não apareceu como elemento oposto à aprendizagem. Ao contrário, o caráter lúdico e a proximidade com o jogo foram associados ao prazer, à motivação e à possibilidade de aprender. Essa relação é coerente com modelos centrados no praticante, que valorizam autonomia e questionamento para ampliar a compreensão do 'como' e do 'porquê' das ações (TSUKAMOTO; ANDRADE, 2017; SILVA; COSTA, 2021).

> "É um treino bastante legal e ele poderia aprender a jogar de uma forma bem legal, divertida. [...] Acho que ele sentiria prazer pelo esporte" (FM).

A novidade também elevou a exigência cognitiva. Alguns participantes relataram necessidade de pensar várias ações à frente, prestar atenção ao saque, à recepção, à bola e ao próprio deslocamento. Essa demanda foi por vezes percebida como cansativa e difícil, mas não necessariamente negativa. O desafio tornou-se parte do processo de compreender o jogo, desde que as regras e os objetivos fossem suficientemente claros.

A terceira categoria, Mudanças percebidas no jogo, reuniu as transformações que os estudantes atribuíram à intervenção. Foram mencionadas melhorias técnicas em forehand, backhand, topspin, saque, recepção, ataque e defesa. Contudo, essas mudanças foram narradas no interior de situações táticas: variar o saque, controlar o ritmo, explorar o lado menos eficiente do adversário, deslocá-lo, construir segurança na recepção e escolher o momento de atacar. A técnica apareceu, portanto, como recurso funcional para resolver o jogo.

> "Eu sacava e já queria ficar atacando. [...] Com as aulas, eu comecei a controlar mais o jogo. Eu tento forçar mais o erro do adversário do que atacar de uma vez só" (LH).

A fala acima evidencia a passagem de uma ação impulsiva e predominantemente reativa para uma atuação mais deliberada. Outros relatos indicaram maior iniciativa, capacidade de observar erros próprios e do adversário, gerenciamento do risco e planejamento entre os pontos. Em conjunto, esses elementos sugerem avanço na consciência tática e na autonomia decisória.

> "Eu pegava a bola e já sacava. Eu não pensava como agora. [...] Agora eu saco de backhand, vou mudando, alternando, porque antes eu era muito afobado quando ia jogar" (HA).

A atenção à estratégia também foi evidenciada pelas respostas à décima questão da entrevista. Oito participantes (57,1%) afirmaram concentrar-se mais na estratégia durante os jogos e desafios; dois (14,3%) indicaram maior foco no movimento; um (7,1%) mencionou

ambos; e três (21,4%) não se posicionaram entre as alternativas. Embora essa questão não constitua medida objetiva do foco atencional, ela mostra como a maioria dos entrevistados passou a nomear a estratégia como componente consciente da própria participação.

Tabela 2 – Foco declarado pelos participantes durante jogos e desafios

Foco declarado	n	%
Estratégia	8	57,1
Movimento	2	14,3
Estratégia e movimento	1	7,1
Sem posicionamento	3	21,4
Total	14	100,0

Fonte: Elaboração do autor com base nas entrevistas (2025).

As mudanças também alcançaram o engajamento. Vários estudantes relataram aumento da vontade de participar, e alguns associaram a evolução percebida à disposição para treinar. Esse resultado dialoga com a revisão de Barba-Martín et al. (2020), que identificou efeitos favoráveis do TGfU sobre participação, motivação e aprendizagem. Entretanto, a relação entre novidade e motivação deve ser interpretada com cautela: parte do entusiasmo pode decorrer do caráter diferente da intervenção e precisa ser examinada em períodos mais longos.

A quarta categoria, definição do que é jogo, revelou uma tensão entre o conceito pedagógico mobilizado pelo professor e o repertório cultural dos estudantes. Para diversos participantes, 'jogo' significava principalmente disputa formal, competição com regras estáveis ou momento livre posterior ao treino. Em consequência, algumas tarefas modificadas, embora organizadas a partir da lógica do jogo, foram nomeadas como exercícios ou treinos e não reconhecidas como jogos.

> "É um treino mais para você desenvolver, não é muito jogo. Tem que começar no básico, fazer mais recepção, saque, terceira bola, para aprender" (JV).

A distinção estabelecida pelo participante separa o espaço de aprender do espaço de jogar. Essa compreensão contrasta com o princípio das ABJs segundo o qual o jogo pode ser simultaneamente conteúdo, contexto e meio de aprendizagem. Jogos adaptados preservam aspectos essenciais da modalidade e manipulam regras, espaço ou objetivos para tornar determinado problema tático mais visível.

A permanência dessa concepção não invalida a aprendizagem observada. Participantes que não nomearam determinadas tarefas como 'jogo' relataram mudanças na maneira de pensar, decidir e agir. O achado indica, porém, que a inovação metodológica não se completa apenas pela seleção das atividades: é necessário explicitar sua intencionalidade, dialogar sobre o significado do jogo e envolver os estudantes na leitura das adaptações realizadas. Ensinar por meio do jogo também requer ensinar o que pode ser entendido como jogo.

As categorias formam um encadeamento. As experiências anteriores construíram expectativas centradas em exercícios técnicos e jogo formal; a intervenção foi percebida como novidade por articular desafios, diálogo e situações representativas; os estudantes identificaram mudanças técnicas, táticas e motivacionais; e, simultaneamente, revelaram que o conceito pedagógico de jogo ainda não havia sido plenamente incorporado. O resultado central não é somente que os alunos gostaram das aulas, mas que passaram a verbalizar relações entre intenção, decisão e execução.

Os relatos sugerem a transição de um comportamento mais reativo para outro mais proativo: controlar o ponto, variar ações, observar o adversário, planejar o saque e criar condições antes de atacar. Também mostram que a técnica foi ressignificada quando situada em problemas concretos. Em vez de oposição entre técnica e tática, emergiu uma relação funcional na qual as habilidades constituíram meios para realizar decisões.

Do ponto de vista pedagógico, os achados reforçam três exigências para o uso das ABJs no tênis de mesa escolar: propor problemas compatíveis com o nível dos alunos; mediar a reflexão por meio de perguntas e momentos de síntese; e verificar continuamente se regras, objetivos e sentidos das tarefas foram compreendidos. A autonomia não decorre da ausência de orientação, mas de uma mediação que oferece condições para observar, escolher, experimentar e revisar soluções.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa mostrou que a intervenção baseada em jogos foi percebida positivamente e esteve associada a aprendizagens contextualizadas, maior compreensão tática, motivação, iniciativa e participação ativa. As narrativas dos alunos evidenciaram mudanças na forma de organizar o ponto, controlar o jogo, variar saques, observar o adversário e escolher o momento de atacar. O aprimoramento técnico foi reconhecido, mas apareceu integrado às necessidades do jogo, e não como efeito isolado da repetição de gestos.

As experiências familiares, sociais e pedagógicas anteriores influenciaram a entrada na modalidade e os critérios utilizados pelos estudantes para interpretar a intervenção. Houve uma divergência importante: enquanto o professor utilizou jogos modificados como estruturas de aprendizagem, parte dos alunos continuou associando "jogo" à competição formal ou ao momento livre. Esse achado destaca a necessidade de explicitar a intencionalidade das tarefas e construir coletivamente uma compreensão mais ampla do jogo.

Entre as limitações, destacam-se o número reduzido de participantes, a composição exclusivamente masculina, a realização em uma única instituição privada, a amplitude etária, a condução das entrevistas pelo próprio professor-pesquisador e as dificuldades comunicativas observadas com crianças mais novas. Além disso, as entrevistas ocorreram imediatamente após a intervenção, o que não permite verificar a permanência das percepções no médio e no longo prazo.

Recomenda-se que pesquisas futuras incluam grupos mais diversos, entrevistas conduzidas por pesquisador externo, estratégias específicas de escuta infantil, observação longitudinal e triangulação com diários de campo, produções dos alunos e indicadores de desempenho. No campo aplicado, sugere-se reservar tempo em cada aula para que os estudantes expliquem o problema tático, comparem soluções e reconheçam por que a atividade proposta constitui uma forma de jogo. Assim, o tênis de mesa pode ser ensinado como prática corporal que integra técnica, tática, reflexão, prazer e autonomia.

REFERÊNCIAS

BARBA-MARTÍN, Raúl A. et al. The application of the Teaching Games for Understanding in physical education: systematic review of the last six years. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. 3330, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLI, Taisa; GALATTI, Larissa Rafaela. **Desenvolvimento de treinadores de tênis de mesa**: iniciação esportiva. [S. l.: s. n.], 2021.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CÔTÉ, Jean. The influence of the family in the development of talent in sport. **The Sport Psychologist**, [S. l.], v. 13, n. 4, p. 395-417, 1999.

FILGUEIRA, Fabrício M.; SCHWARTZ, Gisele M. Torcida familiar: a complexidade das inter-relações na iniciação esportiva ao futebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 245-253, 2007.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime et al. **Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote**: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo. Maringá: Eduem, 2017. v. 2.

RODRIGUES, Saulo Emanuel Dias. **Abordagem baseada em jogos no tênis de mesa**: impactos na tomada de decisão e na percepção de alunos no contexto escolar. 2026. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2026.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, R. M. O.; COSTA, G. C. T. O ensino do esporte na Educação Física escolar: um ensaio sobre as potencialidades do TGfU. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. e66388, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUKAMOTO, Márcia; ANDRADE, Douglas. Formação inicial em Educação Física e Teaching Games for Understanding: percepções dos estudantes. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S. l.], n. 1, p. 107-114, 2017.