

IMPrensa DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

**RAUL A.
MARTINS**

**GONÇALO
DIAS**

**PEDRO CABRAL
MENDES**

EDITORES

ESTRATÉGIA,
PERCEÇÃO
E AÇÃO

TÊNIS

CAPÍTULO 5

ESTILOS DE ENSINO

Paulo Nobre

Introdução

A natureza de um jogo condiciona a sua forma de ensino, quer se trate de uma aprendizagem de carácter essencialmente desportivo ou em ambiente escolar. O agrupamento dos jogos a partir das suas características comuns é um exercício que proporciona vantagens na definição de progressões da aprendizagem mas também no alinhamento curricular, horizontal e vertical. A classificação proposta por Ellis (1983)¹ refere-se a jogos de alvo como o golfe, de batimento como o baseball, a jogos de invasão ou territoriais como o futebol, a jogos de rede ou parede como o voleibol ou o ténis. O presente capítulo faz referência aos estilos de ensino em Educação Física e à sua utilização no ensino de um jogo de rede – o ténis. O nosso objetivo passa por proporcionar algumas linhas de reflexão sobre o estabelecimento de uma estratégia de ensino desta modalidade com recurso ao espectro de estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1994, 2008).

Sabemos que o desenvolvimento de um currículo pode assumir diferentes configurações, consoante a perspetiva de ensino adotada,

¹ *Apud* Graça e Mesquita (2007).

num *continuum* entre modelos curriculares centrados no ensino e modelos centrados na aprendizagem. Entendemos o conceito de currículo numa perspectiva ampla, como o conjunto de experiências de aprendizagem programadas pela escola ou outra instituição, que podem ocorrer durante, ou além, do período de contacto entre professor e aluno.

As peças estruturais a partir das quais se desenvolve o currículo dizem respeito, por um lado, aos valores que orientam e iluminam o seu desenvolvimento, dando-lhe um determinado código genético e, por outro, à posição que os vários elementos do currículo ocupam relativamente, entre si e no quadro da programação do ensino. Estes elementos são os conteúdos, as competências, os objetivos, as estratégias, as formas de organização do trabalho, o tempo, o espaço, os recursos, a avaliação.

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem implica, portanto, a definição de respostas para um vasto conjunto de questões, nomeadamente o que se pretende que os alunos aprendam, que metodologias podem ser adotadas para atingir os propósitos definidos, que sequência de aula adotar, como organizar os recursos e o grupo de alunos/atletas, como motivar os alunos e como lhes dar informação de retorno, como criar um clima de interação propício a uma boa relação pedagógica, como verificar se os propósitos definidos foram atingidos, ou como verificar se as ações adotadas são congruentes com as ações realizadas e os resultados obtidos em matéria de aprendizagens.

As respostas possíveis a estas questões configuram diferentes padrões de ensino destacando-se, na literatura e no quadro da didática geral, o trabalho de Joyce e colegas (2004) ao agregar os diferentes modelos de ensino em quatro grandes famílias: modelos centrados no processamento de informação (e.g. aprendizagem significativa de Ausubel), modelos sociais (e.g. trabalho de projeto; modelos de aprendizagem democrática e socializada), modelos personalistas (e.g.

pedagogia não diretiva de Carl Rogers) e modelos behavioristas (e.g. pedagogia por objetivos).

No âmbito específico da Educação Física, os trabalhos de Mosston (1966) e de Mosston e Ashworth (1986, 2008) ganham especial relevância sobretudo pela procura de definição de uma teoria de ensino associada a uma cadeia de decisões partilhada entre o professor e os alunos. É sobre esta teorização que nos debruçamos, centrando-nos na sua redação mais recente. Após um enquadramento e apresentação do espectro de estilos de ensino apresentamos algumas considerações sobre o uso dos estilos de ensino no ténis.

A designação '*ensino-aprendizagem*' expressa uma ideia de interdependência entre ensino e aprendizagem. Neste sentido, a justaposição hifenizada dos substantivos será melhor entendida como conceito único e não somente como uma representação sequencial. O processo é hoje entendido como o resultado de um sistema dialógico, de uma ação de alguém sobre outro(s) que implica necessariamente a participação de quem ensina e igualmente uma intervenção de quem aprende, por forma a tornar sua a aprendizagem.

Esta perspetiva parece-nos útil para uma breve introdução ao trabalho de Mosston (1966) e de Mosston e Ashworth (1986, 2008). Estes autores procuraram elaborar uma teoria unificadora do ensino e da aprendizagem no âmbito da Educação Física, a partir da consideração de que o ensino é uma cadeia de decisões entre professor e aluno. As interações na aula são assim entendidas como o resultado interdependente de uma atividade de ensino e de uma atividade de aprendizagem, orientadas para a consecução de um ou mais objetivos, e a tomada de decisão torna-se o elemento central do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser realizada pelo professor, pelo aluno ou por ambos. Desta forma, a distribuição das decisões entre quem ensina e quem aprende pode assumir diversas configurações que são tipificadas no Espectro de Estilos de Ensino de Mosston e Ashworth (2008).

A teorização proposta pelos autores referidos atrás baseia-se num conjunto de pressupostos, nomeadamente: a tomada de decisão partilhada entre professor e aluno; a organização do espetro em onze estilos de ensino, agrupados em dois grandes grupos – os estilos de reprodução e os estilos de produção; a noção de que os objetivos de educação física se concretizam através do uso dos vários estilos de ensino e não de um ou outro em particular, não existindo estilos melhores que outros; o entendimento de que cada estilo de ensino tem uma anatomia própria, que envolve decisões de pré-impacto (antes do contacto com o aluno), de impacto (no contacto da aula) e de pós-impacto (depois da aula); a noção de que os diferentes estilos de ensino proporcionam o desenvolvimento do aluno de forma diferente, em relação aos vetores de desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e ético.

Os estilos de ensino que integram o espetro definido por Mosston e Ashworth (1986, 2008) estão organizados de acordo com o grau de partilha de decisão, iniciando com estilos em que a decisão se centra no professor e evoluindo para estilos cuja decisão se centra no aluno. O espetro integra o ensino por comando (A), o ensino por tarefa (B), o ensino recíproco (C), o ensino com autoavaliação (D), o ensino inclusivo (E), o ensino por descoberta guiada (F), o ensino por descoberta convergente (G), o ensino de produção divergente (H), o programa individual desenhado pelo aluno (I), o ensino iniciado pelo aluno (J) e o autoensino (K). Os estilos de (A) a (E) são estilos de reprodução e orientam-se maioritariamente para a reprodução do conhecimento adquirido; os estilos de (F) a (K) são estilos de produção que se orientam para a produção de conhecimento novo pelo aluno. Cada estilo de ensino assume um conjunto de características específicas, potenciando particularmente cada um dos vetores de desenvolvimento.

No *ensino por comando* o propósito é promover uma aprendizagem exata da(s) tarefa(s), num curto período de tempo, sendo todas as decisões tomadas pelo professor. O aluno segue as ordens do

professor e desempenha a tarefa quando e como descrita, recebendo *feedback* do professor acerca do seu papel e da aprendizagem realizada. Este estilo de ensino permite manter o grupo de treino organizado, promovendo um alto empenho na tarefa e um progresso rápido, orientado para o uso eficiente do tempo.

O *ensino por tarefa* permite dar tempo ao aluno/atleta para trabalhar individualmente na tarefa, com o grupo distribuído em diferentes tarefas, e possibilitando ao professor o fornecimento de *feedback* individualizado. Ao aluno cabe realizar a tarefa e decidir sobre a sua ordem, os tempos, o ritmo. Com este estilo, os alunos começam a ter alguma independência e o tempo da tarefa pode ser afetado de acordo com as suas decisões.

O *ensino recíproco* caracteriza-se pelo trabalho em pares, de um aluno com um parceiro, a quem fornece *feedback* de acordo com critérios preparados pelo professor. O aluno seleciona os papéis de executante e de observador. O executante desempenha a tarefa e o observador compara o desempenho do colega com os critérios e dá-lhe *feedback*. Quando termina, trocam de papéis. O professor controla e fornece *feedback* aos observadores, respondendo às suas questões. Este estilo permite uma participação mais ativa do aluno, nomeadamente nos vetores cognitivo e social, não exigindo a presença permanente do professor.

No *ensino com autoavaliação*, o aluno aprende a realizar uma tarefa e verifica o seu próprio trabalho. Ao desempenhar a tarefa, toma algumas decisões e verifica o seu desempenho de acordo com critérios estabelecidos pelo professor, que lhe fornece *feedback* no final. Com este estilo os alunos conhecem os seus limites e sucessos e, embora a autoavaliação seja muitas vezes privada, realizam uma aprendizagem suplementar de controlo avaliativo da sua aprendizagem.

O *ensino inclusivo* orienta-se para uma promoção do sucesso individual, dando possibilidade a que o aluno experimente o seu êxito, de acordo com o seu nível de proficiência. A aula é organizada

por níveis de dificuldade e o aluno aprende a selecionar um nível ou tarefa que é capaz de desempenhar. Além das decisões definidas no ensino por tarefa, o aluno examina os diferentes níveis da tarefa, seleciona o nível apropriado para si, realiza a tarefa e compara o seu desempenho com os critérios preparados pelo professor. O aluno pode recorrer ao professor para o esclarecimento de dúvidas e pode optar por um nível anterior, ou menos complexo, para experimentar sucesso. O professor prepara as tarefas, os seus níveis e os respectivos critérios. Quando necessário assiste o aluno nas opções a tomar, designadamente quando este apresenta dificuldade em selecionar o nível inicial ou alternativo.

O propósito do *ensino por descoberta* guiada é o de fazer o aluno descobrir um conceito, respondendo a uma sequência de questões ou pistas lançadas pelo professor. O aluno procura encontrar a resposta para cada questão ou pista na sequência, de forma a descobrir a resposta final. Ao professor compete desenhar uma sequência de questões, orientadas para pequenas descobertas e apresentar as questões de forma sequenciada, retroalimentando periodicamente o aluno em relação à descoberta do conceito ou desempenho pretendido. Este estilo de ensino exige uma elevada preparação por parte do professor e dado o esforço cognitivo associado, pode originar um menor empenho físico do aluno.

O *ensino por descoberta* convergente tem como propósito promover a descoberta, pelo aluno, de uma solução para um problema, para clarificar algo ou chegar a uma conclusão, empregando procedimentos lógicos. O aluno examina o problema ou situação, desenvolve um procedimento para o solucionar ou chegar a uma conclusão, verifica o processo e a solução de acordo com critérios apropriados. O professor apresenta o problema ou situação a resolver, acompanha o processo de pensamento do aluno e fornece *feedback* ou pistas sem indicar a solução final. Este estilo é muito exigente para o professor na preparação das atividades.

No ensino de produção divergente procura-se igualmente solucionar um problema, mas agora pela descoberta de várias respostas. O propósito consiste em levar o aluno a descobrir e a produzir várias respostas para uma questão específica. O aluno produz diversas respostas para uma única questão, aferindo a sua validade e verificando as respostas em relação a outras tarefas relacionadas. O professor define a questão a colocar e avalia as respostas, fornecendo *feedback* sobre as soluções encontradas. Este estilo é igualmente exigente para o professor, quer no domínio dos conteúdos trabalhados, quer na preparação e condução das atividades de aprendizagem.

No *programa individual desenhado pelo aluno*, o propósito é o de levar o aluno a desenhar, desenvolver e desempenhar uma série de atividades organizadas num programa pessoal. O aluno seleciona o foco do seu estudo, identifica e organiza as questões apropriadas, organiza as tarefas e desenha um programa pessoal de aprendizagem. O programa pode envolver uma recolha de informação, que é organizada de acordo com um quadro de referência, de modo a encontrar respostas para as questões formuladas inicialmente. Os procedimentos são verificados de acordo com critérios intrínsecos à matéria em estudo. Ao professor cabe indicar uma área geral a partir da qual o aluno seleciona o tópico a estudar e acompanhar o progresso do aluno. Neste estilo de ensino é necessária experiência prévia do aluno.

Os dois últimos estilos de ensino do espectro remetem para formas de aprendizagem particularmente autónomas e em que o espaço de decisão do professor é quase ausente ou meramente consultivo. O propósito do ensino iniciado pelo aluno consiste em iniciar o aluno na responsabilidade de conceção total de um programa de aprendizagem. Cabe ao aluno conduzir o ensino e a aprendizagem, com um acompanhamento do professor, se solicitado. O autoensino baseia-se na vontade de autoaprendizagem do aluno, que se ensina a si mesmo. É um estilo de ensino que dispensa a presença do professor, sendo difícil de aplicação em contexto escolar formal.

Estilos de ensino no ténis

A perspetiva a partir da qual olhamos o ténis neste artigo orienta-se para um modelo centrado na aprendizagem, baseado no jogo como forma de dar significado à aprendizagem do aluno ou atleta. Não excluindo obviamente outras leituras, valorizamos a abordagem *Play and Stay* no ensino do ténis, uma proposta metodológica da Federação Internacional de Ténis em que o jogo é a base de uma aprendizagem em três etapas, condicionadas por três fatores: o espaço de jogo, as bolas e as raquetes (Federação Portuguesa de Ténis, 2010).

A posição do corpo, o jogo de pés, os efeitos (*topspin*, *underspin*, *sidespin*), o serviço, os batimentos de esquerda ou de direita, o vôlei, o *smash*, o *lob*, o *amorti* são elementos que ganham significado no jogo. Aprender a jogar ténis, jogando, poderá assim ser potenciado por uma abordagem prática orientada para a resolução de problemas em contexto real, onde as técnicas e as táticas adquirem valor de uso e se transformam em aprendizagens profundas e significativas, ainda que não se excluam abordagens complementares de natureza mais analítica no âmbito do treino motor, se efetivamente necessárias e curricularmente válidas.

Uma abordagem desta natureza afasta-se das limitações de uma estratégia única ou baseada num só estilo de ensino. O estudo realizado por Hewitt e Edwards (2011) envolvendo 165 treinadores de ténis revelou, contudo, um uso maioritário dos estilos de reprodução, sendo predominante o uso do ensino por tarefa no treino do ténis.

Como nenhum estilo serve todas as situações de aprendizagem, espera-se que um professor ou treinador eficaz tenha a capacidade de mudar, combinar e realizar a transição entre diferentes práticas de ensino durante as sessões. Nessa perspetiva, a competência dos professores revela-se não apenas no domínio do conjunto de ferramentas disponíveis para o ensino, no caso o repertório de estilos de ensino, mas sobretudo na capacidade da sua mobilização

estratégica em função do contexto de aprendizagem. Hewitt (2015), no seu trabalho sobre a utilização dos estilos de ensino por treinadores de ténis, destaca a necessidade de melhorar a formação neste domínio, nomeadamente no conhecimento e compreensão sobre a variedade de estilos de ensino e na definição dos conceitos pedagógicos associados ao uso de estilos de ensino no ténis.

A lógica do *Play and stay* indica um caminho de trabalho com estilos de ensino combinados, utilizando estilos de produção em conjunto com estilos de reprodução. A base, na perspetiva do modelo *Play and stay*, é próxima da lógica de *um ensino do jogo para a sua compreensão* (Bunker & Thorpe, 1982), partindo daí e de um trabalho de resolução de problemas práticos e reais de jogo, com a adaptação de variáveis que incluem as dimensões do campo, as redes, as bolas, mas também as necessidades de aprendizagem dos atletas ou dos alunos. Neste sentido, a promoção de uma aprendizagem pragmática da modalidade ou matéria seria favorecida pelo uso de estilos de ensino como a *aprendizagem por descoberta guiada*, *o ensino recíproco* ou *o ensino com autoavaliação*.

O *ensino por descoberta guiada*, apesar de exigir uma preparação específica, permite ao professor conduzir a aprendizagem do aluno, fornecendo-lhe as pistas de acordo com a sua própria evolução na aprendizagem. Inclui uma componente cognitiva considerável e embora seja mais limitativo em termos de aprendizagem implícita do que a aprendizagem por descoberta (Reid e col., 2007), permite obter melhorias de desempenho mais rápidas no ténis, sendo eficaz quando o período de treino é limitado (Smeeton e col., 2005).

O *ensino recíproco* apresenta igualmente vantagens do ponto de vista da aprendizagem dos alunos. Estas referem-se a evidências de um desempenho superior em diversas tarefas motoras, à qualidade do *feedback* fornecido pelos observadores, que é usualmente adequado e entendido como relevante pelo executante, e ainda ao facto de a prática nas condições do ensino recíproco facilitar a aprendizagem

de pistas essenciais para a melhoria do desempenho pelos alunos (Byra, 2006). O ensino recíproco permite ainda uma aprendizagem do domínio cognitivo que nos parece relevante para um desporto com a natureza do ténis; a aprendizagem procede também através de um juízo avaliativo realizado entre um desempenho que o observador sabe ideal, de acordo com os critérios fornecidos, e um desempenho real que é por si observado e sobre o qual precisa de emitir um *feedback* apropriado e válido. Acresce que em seguida executará a mesma tarefa e aqui poderíamos falar de uma aprendizagem tripla, a partir da observação vicariante, do juízo e da sua prática.

A importância do *autoensino* explica-se igualmente pela natureza do jogo do ténis. No estudo de Patinanoglou e colaboradores (2008), foram comparados os efeitos da utilização dos estilos de ensino por comando e autoavaliação, tendo sido verificado que os alunos do grupo do estilo de autoavaliação apresentavam um melhor desempenho motor e atitudes mais positivas em relação ao ténis, em comparação com os colegas do grupo de ensino por comando.

Conclusão

Considerando que entendemos que o ensino deverá adaptar-se de modo a processar-se de acordo com as características dos aprendentes, incluindo a personalidade, cremos ser possível e desejável uma utilização de estilos de ensino diversificada ao longo da progressão do ensino. A existência de diferentes estilos de aprendizagem nos grupos ou turmas com que trabalhamos justifica precisamente essa necessidade. A seleção de um estilo de ensino não deveria ser descontextualizada das formas de aprender com que estamos a trabalhar. Existem indivíduos que aprendem melhor ouvindo (auditivos), outros visualizando (visuais), outros fazendo (pragmáticos, cinestésicos) e é possível observar diversas matrizes a partir destes três estilos de

aprendizagem. Sendo no quadro desta diversidade que se processa o ensino de uma modalidade como o ténis, a realização de um diagnóstico das formas de aprender dos nossos atletas ou alunos assume uma importância fundamental, quer para a definição do(s) de estilo(s) de ensino a adotar, quer para o modo de instrução ou tipo de *feedback* a utilizar. Ao pretendermos o sucesso de todos na aprendizagem, este diagnóstico e o alinhamento de uma estratégia de ensino congruente afiguram-se-nos como ações fundamentais para que o ensino seja eficaz, no ténis como em qualquer outra modalidade.

Bibliografia

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Byra, M. (2006). *The reciprocal style of teaching: A positive motivational climate*. In AIESEP World Congress – The Role of Physical Education and Sport in Promoting Physical Activity and Health. Jyväskylä.
- Federação Portuguesa de Ténis (2010). *Manual de Ténis na Escola*. Linda-a-Velha: Federação Portuguesa de Ténis.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2, 67-79.
- Hewitt, M. (2015). *Teaching Styles of Australian Tennis Coaches: An exploration of practices and insights using Mosston and Ashworth's Spectrum of Teaching Styles* (Doctoral Thesis). School of Linguistics, Adult and Specialist Education Faculty of Business, Education, Law and Arts: The University of Southern Queensland.
- Hewitt, M., & Edwards, K. (2011). Self-identified teaching styles of junior development and club professional tennis coaches in Australia. *Coaching and Sport Science Review*, 55, 6-8.
- Patinanoglou, K., Mantis, N., Digelidis, N., Tsigilis, N., & Papapetrou, L. (2008). The Command and Self-Check Styles for more Effective Teaching of Tennis at the Elementary School. *International Journal of Physical Education*, 45, 26-32.
- Reid, M., Crespo, M., Lay, B., & Berry, J. (2007). Skill acquisition in tennis: Research and current practice. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10, 1-10.
- Smeeton, N., Williams, A., Hodges, A., & Ward, P. (2005). The Relative Effectiveness of Various Instructional Approaches in Developing Anticipation Skill. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 11, 98-110.