

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

JOGOS DESPORTIVOS:
investigação e prática pedagógica



Antonio Heronaldo de Sousa
Reitor

Marcus Tomasi
Vice-Reitor

Leo Rufato
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Darlan Laurício Matte
Diretor Geral do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Alexandro Andrade
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação do
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte

Suzana Matheus Pereira
Departamento de Educação Física

EDITORA DA UDESC

Professor Dr. Amauri Bogo (*Coordenador*)

Conselho Editorial

CEPLAN:

Titular: Prof. Dr. Nilson Ribeiro Modro
(CEPLAN);
Suplente: Prof. Doutor Arlindo Costa.

CESFI:

Titular: Prof. Dr. Alexandre M. de Paula Dias;
Suplente: Prof. Dr. Diogo Nardeli Siebert.

CCT:

Titular: Profa. Dra. Avanilde Kemczinski;
Suplente: Prof. Doutor Evandro Bittencourt.

CEAD:

Titular: Profa. Dra. Maria C. da Rosa Fonseca
da Silva;
Suplente: Profa. Dra. Gabriela Maria Dutra
de Carvalho.

CEART:

Titular: Profa. Dra. M. Pompeo Nogueira;
Suplente: Prof. Dr. Guilherme Antonio
Saurbronn de Barros.

CEFID:

Titular: Prof. Dr. Valmor Ramos;
Suplente: Prof. Dr. Magnus Benetti.

ESAG:

Titular: Prof. Dr. Fabiano Raupp
Suplente: Prof. Dr. Leonardo Secchi

FAED:

Titular: Profa. Dra. Vera Gaspar da Silva
Suplente: Prof. Dra. Gláucia de Oliveira Assis

CEO:

Titular: Prof. Dr. Dilmar Baretta
Suplente: Profa. Dra. Rosana Amora Ascarí

CEAVI:

Titular: Prof. Dr. Dario Nolli
Suplente: Prof. Dr. José Carlos de Souza

CERES:

Titular: Prof. Dr. Alberto Lohmann
Suplente: Prof. Dr. Neilson L. Ribeiro Modro

CAV:

Titular: Prof. Dr. João Fert Neto;
Suplente: Prof. Dr. Ubirajara Maciel da Costa.

VALMOR RAMOS
MICHEL ANGILLO SAAD
MICHEL MILISTETD
Organizadores

COLEÇÃO TEMAS EM MOVIMENTO

JOGOS DESPORTIVOS:
investigação e prática pedagógica

Volume 3

Florianópolis
2013

A **Coleção Temas em Movimento** é uma publicação da Editora da UDESC, composta por um conselho editorial interinstitucional, que objetiva divulgar as pesquisas realizadas sob diferentes perspectivas na área de Educação Física e Esportes, para aprofundar aspectos conceituais e metodológicos da profissão, bem como contribuir para a aproximação entre a comunidade científica e à prática pedagógica em diferentes contextos de intervenção.

Conselho Editorial

Adriana Coutinho Azevedo Guimarães - UDESC

Christi Noriko Sonoo – UEM

Flávio Medeiros Pereira – UFPEL

Joice Mara Facco Stefanello – UFPR

Luiz Sérgio Peres - UNIOESTE

Marcos Augusto Rocha - UEL

Viktor Shigunov – UFSC

Zenite Machado - UDESC

Catálogo na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071

Projeto gráfico, diagramação e capa

Rita Motta - Ed. Tribo da Ilha

Sumário

Prefácio

PARTE I

Acerca dos Jogos Desportivos Coletivos

Jogos Desportivos Coletivos: contributos
para a sua análise e funcionamento

Fernando Tavares

PARTE II

*Investigação e prática
pedagógica no basquetebol*

O ensino para a compreensão no basquetebol

*Valmor Ramos, Vinícius Zeilmann Brasil,
Ciro Goda, Juarez Vieira do Nascimento e
Amandio Braga dos Santos Graça*

Pedagogia do esporte: a diversidade na
iniciação em basquetebol

*Larissa Rafaela Galatti, Henrique Barcelos
Ferreira, Gisele Viola Machado, Alcides José
Scaglia e Roberto Rodrigues Paes*

PARTE III

Investigação e prática pedagógica no futebol

Formação no futebol: ensino e avaliação do comportamento tático

Israel Teoldo da Costa e Felipe Cardoso

O ensino do “futebóis” na educação física escolar

Ricardo Rezer

PARTE IV

Investigação e prática pedagógica no futsal

Impacto das metodologias no processo de formação de jogadores de futsal

Michel Angillo Saad e

Juarez Vieira do Nascimento

Pedagogia do futsal: modelo contextualizado de ensino

Wilton Carlos de Santana, Heloisa Helena Baldy dos Reis e Danilo Augusto Ribeiro

Parte V

Investigação e prática pedagógica no handebol

Avaliação tática e processo cognitivos no ensino-aprendizagem-treinamento em handebol

Pablo Juan Greco

O ensino do handebol: do pensamento
estratégico a ação tático-cognitiva

Lucidio Rocha Santos

PARTE VI

Investigação e prática pedagógica no voleibol

A experiência esportiva e o desempenho de
jovens atletas de voleibol

*Michel Milistetd, Carine Collet e Juarez Vieira
do Nascimento*

O conhecimento do treinador a respeito das
metodologias de ensino do treino do voleibol
na formação

*Carlos Alberto Afonso e Amandio Braga dos
Santos Graça*





PARTE I

ACERCA DOS JOGOS
DESPORTIVOS COLETIVOS



Jogos Desportivos Coletivos: contributos para a sua análise e funcionamento

Prof. Dr. Fernando Tavares¹



Introdução

Os Jogos Desportivos Coletivos (JDC) constituem uma parte importante da atividade desportiva de crianças, jovens e adultos, sendo, nas suas diversas dimensões (formativa, rendimento e lazer), amplamente apreciado.

Cada jogo desportivo, definido pelas suas regras, possui uma lógica interna bem precisa que vai coordenar os comportamentos dos jogadores. No entanto, os JDC são modalidades em que para a sua prática é necessário conhecer e dominar uma série de aspectos imprescindíveis que passam pela atuação e responsabilidade individual até

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto - FADEUP

alcançar o trabalho de equipe e a responsabilidade coletiva na dupla tarefa indissociável de cooperação/oposição. Estas modalidades apresentam várias analogias nas suas estruturas formal e funcional, e tendo em conta as suas particularidades, é possível, através de uma análise cuidada, perceber melhor a sua realidade. Assim, a prestação competitiva, quer individual quer coletiva, desenrola-se num cenário, por vezes, de grande aleatoriedade, evidenciando a necessidade de sistematização de um quadro teórico referencial sobre a natureza do jogo.

A partir dos anos sessenta do séc. XX, numerosos e significativos estudos sobre as estruturas dos JDC têm sido realizados, proporcionando importantes indicações para o seu conhecimento e a sua compreensão. Destes estudos, destacamos os precursores, em diferentes momentos das principais contribuições e reflexões sobre os jogos desportivos, a saber: Bayer, Bunker, Grehaigne, Mahlo, Moreno, Teodorescu, Thorpe.

Apesar da evolução do seu conhecimento, as respectivas “práticas de ensino do jogo” ainda continuam, de um maneira geral, a centrar-se, quase em exclusivo, mais nos aspectos da execução motora das habilidades de forma descontextualizada, do que no ensino da compreensão do jogo. Contudo, esta última corrente vem conquistando adeptos, pois nela é privilegiado o domínio da tática e da sua interação complexa com a técnica (envolvendo o conhecimento, a compreensão, a tomada de decisão e a capacidade de ação em situação de jogo). Isto significa, que tem havido, de acordo com Graça (2002), uma tentativa de recolocar as abordagens sobre os JDC em perspectivas mais cognitivistas e construtivistas. Por conseguinte,

todos estes fatos evidenciam a necessidade de se proceder a uma classificação e análise dos JDC no sentido de ajudar, não só a melhor compreender a natureza dos mesmos, como também a melhor intervir no seu ensino.

Assim, é nosso propósito explicitar a importância e pertinência das dimensões fundamentais que constituem a estrutura funcional dos JDC, tendo em conta a sua natureza; repensar os conceitos de estratégia, tática e técnica; realçar o contributo das capacidades cognitivas para o ensino e treino dos JDC; enfatizar os atuais modelos de ensino do jogo; e realçar as contribuições da análise do jogo para os JDC.

Traços estruturais e funcionais dos Jogos Desportivos Coletivos

Classificação dos Jogos Desportivos Coletivos

13

A necessidade de uma classificação dos JDC tem surgido sempre que se torna indispensável saber que tipo(s) de jogo(s) devemos ensinar aos jovens, tendo em conta a sua natureza e respectiva finalidade. Uma análise à literatura existente permite constatar a diversidade de classificações e de indicadores utilizados para agrupar ou diferenciar os JDC, sendo numerosas as definições propostas.

Assim, Teodorescu (1984) considera a possibilidade de sistematizar os JDC de acordo com os seguintes indicadores: (i) o carácter das ações (por equipas: futebol, basquetebol, etc.; individuais: ténis, badminton); (ii) a zona corporal predominantemente utilizada: com a mão (voleibol, handebol) etc); com a mão equipada com um instrumento (hóquei em patins ou em campo, etc.); (iii) a deslocação:

normal; com meios de locomoção (aparelhos e veículos); (iv) forma de luta pela bola: luta direta (handebol, basquetebol, futebol, etc.); luta indireta (voleibol, tênis, etc.).

Já Moreno (1994), baseado nos critérios das diferentes relações possíveis do praticante com o envolvimento, os companheiros e os adversários, acrescentou a forma de utilização do espaço de jogo (comum ou separada). Assim, e em relação aos desportos realizados em espaço estandardizados, o autor classificou os JDC em três categorias: (i) desportos de oposição; (ii) desportos de cooperação; e (iii) desportos de cooperação/oposição. De igual modo, o referido autor definiu três grupos onde se inserem todos os JDC, distinguindo-os como: (i) jogos de espaço comum e participação simultânea; (ii) jogos de espaço comum e participação alternada; e (iii) jogos de espaço separado e participação alternada.

Werner, Thorpe e Bunker (1996) apresentam um sistema de classificação dos desportos, inicialmente proposto por Ellis (1986), que permite estabelecer uma certa progressão nas aprendizagens em Educação Física, de acordo com a abordagem TGfU (*Teaching Games for Understanding*). O sistema de classificação propõe quatro grandes categorias de desporto (Quadro 1).

Quadro 1: Sistema de classificação dos desportos (adaptado de WERNER et al., 1996)

Tipo	Características	Exemplos
<i>Invasão</i>	As duas equipes disputam a posse de bola no mesmo campo, tentando proteger a sua zona alvo e invadindo a do adversário para finalizar.	Handebol, Basquetebol, Futebol, Hóquei, etc.
<i>Rede/Parede</i>	Para os jogos de rede, as equipes encontram-se numa zona de forma idêntica, de cada lado da rede e devem enviar o objeto para o campo adversário, protegendo o seu; Para os jogos de parede, as equipes estão no mesmo campo (espaço) de jogo, mas devem utilizar a parede para frustrar o adversário, tocando o objeto cada um por sua vez .	<i>Rede:</i> Voleibol, Badminton, Tênis, etc. <i>Parede:</i> Squash, Raquetebol, etc.
<i>Bater e correr em volta dos alvos</i>	O objetivo do jogo é bater num objeto, para progredir através de um percurso, enquanto o adversário recupera o objeto.	Basebol, Softball, Cricket, etc.
<i>Alvo</i>	O jogo desenrola-se à volta da função de cada participante em visar um cesto (cible), com o máximo de precisão.	Golf, Billard, etc.

Podemos, assim, verificar que existem JDC que são classificados num mesmo grupo (Handebol, basquetebol, futebol, hóquei, rugby), designado de jogos desportivos com alvo, jogos de cooperação/oposição ou jogos de invasão, caracterizados por serem jogos de participação simultânea e espaço comum, e um segundo grupo onde a participação é alternada e o espaço separado, com a existência de uma rede (voleibol).

Desta forma, a integração de diferentes modalidades num mesmo grupo, por exemplo jogos de invasão, traduz de modo claro a concordância de diferentes autores, na existência de pontos de identidade que os aproxima e, simultaneamente, afasta-os entre si. No entanto, os diferentes JDC de invasão também constituem realidades diversas, com a sua própria especificidade: têm regulamentos diferentes,

tamanhos e características diferentes da bola, terrenos de jogo de dimensões diversas e com restrições de utilização dos espaços, também distintos. A interação destes elementos com os praticantes produz constrangimentos diferentes em cada modalidade desportiva que condicionam a sua atividade. Cada modalidade desportiva vai exigir comportamentos e ações específicas, em função da sua própria estrutura e natureza diferenciada (SANTOS, 2004; PRUDENTE, 2006).

No entanto, entendemos que importa identificar e considerar os denominadores comuns que nos permitam definir as semelhanças entre os diversos JDC e as particularidades que dão expressão às respectivas diferenças.

Deste modo, McGarry e Franks (1994) remetem para a maior ou menor previsibilidade do jogo, a diferenciação dos diversos JDC. Assim, constata-se que as linhas de organização e evolução de uns são mais deterministas do que as de outros, sendo essas diferenças ditadas por fatores de diferente natureza. A interpenetração do espaço de jogo é um dos fatores que mais influencia o grau de previsibilidade do jogo (MCGARRY; FRANKS, 1994). Nas modalidades de invasão, verifica-se que a previsibilidade é menor, na medida em que a profusão de relações entre colegas e adversários aumenta o número de variáveis, as decodificações e, conseqüentemente, a complexidade das ações.

Por sua vez, o tempo surge como outro fator condicionador da previsibilidade do jogo. As modalidades dependentes do fator tempo são interativas e integram cadeias de acontecimentos descontínuos e relacionados. Esta relação não se circunscreve apenas aos acontecimentos antecedentes, mas também à probabilidade de ocorrência dos acontecimentos subsequentes (GARGANTA, 1997), o que

faz aumentar o grau de incerteza na evolução sequencial do próprio jogo.

Tavares, Greco e Garganta (2006), ao analisarem as semelhanças e diferenças nos JDC, destacaram as semelhanças estruturais e funcionais dos JDC: a identidade e características dos mesmos apresentam-se na variabilidade das constelações de ataque e defesa, o aumento da velocidade do jogo, a imprevisibilidade do contexto ambiental e a riqueza e velocidade das variações táticas. Em todos os jogos desportivos, a qualidade do conhecimento tático dos atletas para escolher “o que fazer”, tomar uma decisão tática, une-se à excelência (e harmonia) do gesto técnico, o denominado conhecimento do “como fazer”, isto é, a motricidade escolhida para concretizar a ação que surpreendem tanto aos espectadores como aos próprios praticantes e pesquisadores.

A natureza complexa e dinâmica dos Jogos Desportivos Coletivos

Um primeiro dado importante para compreendermos a natureza dos JDC é o facto de constatarmos que a ação do jogo é resultante das interações dos jogadores, realizadas num espaço comum, para alcançar um determinado objetivo (GARGANTA, 1997; GRÉHAIGNE ; RICHARD; GRIFFIN, 2005; MORENO, 2000; TAVARES, 2002; SANTOS, 2004).

Esta interação, para ser eficaz na disputa com a oposição dos adversários, exige um conjunto de capacidades específicas para a organização interna da equipe, no sentido de conseguir o melhor desempenho das ações tático-técnicas durante o jogo. Por conseguinte, um sistema de

relações recíprocas de comunicação-cooperação é coordenado através das ações coletivas. Este sistema de inter-relações é realizado de forma contínua durante o jogo, baseado na utilização das ações dos jogadores de forma adequada no espaço e no tempo disponíveis. Assim, nas relações de cooperação, a coordenação das ações é feita entre dois ou mais jogadores da mesma equipe, ligando vários padrões de movimento no sentido de atingir objetivos específicos. Por outro lado, nas relações de oposição, existe uma relação de forças entre ataque e defesa até que uma das partes obtenha uma situação de vantagem.

Como podemos verificar na Figura 1, e de acordo com Moreno (2000), a dinâmica da ação de jogo como sistema nos JDC (desportos de cooperação/oposição) é realçada pela presença simultânea da interação ou comunicação motora essencial, tanto de cooperação ou positiva como de oposição ou negativa, uma vez que existem companheiros e adversários.



Figura 1: Configuração da ação de jogo em relação ao tipo de comunicação motora nos jogos desportivos coletivos de cooperação/oposição (MORENO, 2000).

Gréhaigne, Richard e Griffin (2005) consideram que a bola é o elemento fundamental para o jogo, pois só com ela é possível alcançar o objetivo do mesmo. Esta realidade confere ao jogador com posse de bola um status especial, pelo fato de ser o responsável por sua gestão e das escolhas táticas a realizar. Esta situação torna o possuidor da bola o alvo a ter em conta, quer pelos adversários, quer pelos colegas.

Uma outra questão importante tem a ver com o fato da resolução das situações de luta que se sucedem continuamente no jogo, exigirem por parte dos jogadores, a utilização de processos racionais na adoção de ações especializadas, num processo de tomada de decisão complexa, que advém não só dos problemas concretos que se colocam ao jogador, como também das questões e objetivos contrários que movem o adversário (PRUDENTE, 2006). Assim, o jogo decorre num contexto onde predomina a instabilidade e a incerteza, e onde despontam constantes solicitações às capacidades decisórias dos jogadores, dado que os problemas que surgem são de resolução variada. Por consequência, o que parece ser decisivo para o sucesso das ações no jogo é a adequação às circunstâncias do momento, i.e., a qualidade tática do jogador e da equipe.

É neste sentido, que Garganta (2002) considera que os JDC encerram atividades férteis em acontecimentos, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade não podem ser previstas, exigindo dos jogadores uma permanente atitude tático-estratégica. A sua natureza é complexa, determinando a necessidade de o jogador realizar constantemente ações táticas, sendo clara a determinação tática das ações de jogo, uma das suas principais características (GARGANTA, 1997; 2002; GRECO, 1999; 2002; TAVARES, 2002; SANTOS, 2004; MORAES, 2009).

Nesta perspectiva, a dinâmica do jogo dificulta, ao jogador, a reprodução exata do seu desenvolvimento, mesmo nas ações de jogo pré-estabelecidas. A este propósito, Pruden (1987) comenta o dilema do processo ensino/treino, ao questionar como se podem desenvolver as capacidades decisórias dos jogadores, se é o treinador que decide pelo jogador, ao apresentar um conjunto de regras e soluções que determinam quem e quando deve este realizar uma ação? Segundo o autor, tal perspectiva é redutora da atividade do jogador e incompatível com a espontaneidade, imaginação e criatividade, pois apenas prepara o atleta para as sequências estáveis do jogo sem contemplar todos os outros momentos associados à emergência do novo. Todavia, estes constituem a essência da natureza dos JDC. Por esse motivo, as ações devem orientar-se para a resolução de situações, cuja realização exige inúmeros programas de ação, com soluções diversas, entre as quais se escolhe a mais adequada, no menor tempo possível.

A equipe com posse de bola, ao iniciar e manter a dinâmica do jogo, pretende que o adversário, sempre que possível, esteja com problemas de interpretação sobre aquilo que o jogador com posse de bola e seus companheiros pretendem realizar em termos estratégico-tático. Assim sendo, é fundamental assumir comportamentos criativos, inesperados, que através da surpresa provoquem rupturas na organização prévia do adversário (GARGANTA; CUNHA SILVA, 1999). Nesta operação, acontece a diferenciação entre aqueles jogadores que possuem, de forma satisfatoriamente desenvolvida, a capacidade de agir tática e estrategicamente, daqueles outros que somente respondem taticamente às solicitações da competição.

Vários autores (GARGANTA; CUNHA SILVA, 1999; HUGHES; EVANS; WELLS, 2001; STACEY, 1995; TANI, 1998) têm destacado a existência de certos sistemas que encerram uma dinâmica referida como “caótica”, pois apesar de uma aparente desordem e aleatoriedade traduzidas na variabilidade e instabilidade de formas que podem assumir, exibem uma ordem que decorre de processos sistemáticos de auto-organização. O autor Cunha Silva (1995), se refere a este respeito, que os JDC são um dos exemplos mais eloquentes do “caos determinista”, já que se joga na fronteira entre o caos e a ordem. O mesmo menciona, que em relação ao aspecto da aleatoriedade do jogo, um sistema “caótico” pode ser isoladamente imprevisível, mas globalmente estável, se o seu estilo particular de irregularidade persistir face a pequenas perturbações. Nesta situação, a disputa irrompe padrões que denunciam o comportamento “caótico” do sistema à pequena escala, mas que denunciam, à grande escala, uma certa regularidade.

Um outro aspecto importante a realçar, no contexto dos JDC, é o tempo disponível para o jogador realizar as ações motoras. Kibele (2006), tendo em conta a análise dos comportamentos dos jogadores e os relatos verbais por eles produzidos, verificou que nas ações relativas ao envolvimento cooperação/oposição (intra equipe/inter equipe), os jogadores relatam, em muitos casos, que foram incapazes de discriminar todos os estímulos informacionais envolvidos no processo. Resultando desta circunstância a pressão temporal, os mesmos jogadores consideraram que muito das suas decisões para agir foram mais intuitivas que conscientes (racionais).

Mas, se a oposição/cooperação é uma característica dos JDC, existe outra que explica o seu carácter dinâmico e complexo: a interação, “... a atividade de jogo nos JDC

decorre sempre em interação ...” (GARGANTA, 1997; GRÉHAIGNE; RICHARD; GRIFFIN, 2005; MORENO, 2000), i.e., interação entre os elementos da mesma equipe e interação com os adversários, que é a origem das incertezas que caracterizam os mesmos. Na verdade, os elementos de uma equipe executam ações e atuam para alcançar os seus objetivos, não de forma isolada, mas em interação com os companheiros e adversários, num contexto em constante modificação.

É neste sentido, que Gréhaigne, Godbout e Bouthier (2001) mencionam que os JDC podem ser considerados como sistemas dinâmicos, tendo em conta os seguintes aspectos: (i) são estruturados por elementos em interação; (ii) apresentam possibilidades de variação ao longo do tempo; (iii) possuem uma finalidade com medida de avaliação do resultado; (iv) necessitam de sujeitos decisores e de processos decisórios; e (v) são sequenciais e procuram resistir às perturbações.

Particularidades da estratégia, da tática e da técnica nos Jogos Desportivos Coletivos

A dimensão estratégico-tática é vista na literatura como o elemento central nos JDC, assumindo um papel determinante no sucesso desportivo, na medida em que o jogo se caracteriza por uma rede complexa de relações de oposição e cooperação (GARGANTA, 2002, 2004; GRECO, 2003; GRÉHAIGNE; RICHARD; GRIFFIN, 2005; TAVARES, 1993; 2002; SANTOS, 2004). Tais configurações decorrem dos objetivos perseguidos pelos jogadores em confronto, e dos conhecimentos que estes possuem

acerca de si próprios – individualmente, como unidade (i.e., como equipa), e do(s) adversário(s). Deste modo, consideramos importantes as definições entre a estratégia e a tática, dado que a performance nos JDC pode exprimir-se sob diferentes prismas, pelo que toda a forma de avaliá-la deve ter em conta o conjunto dos laços que os une.

A estratégia e a tática são diferenciadas na literatura como dois momentos de um mesmo processo, já que a primeira está associada à concepção, planificação e previsão e a segunda à execução das ações aplicadas durante a condução do confronto. No entanto, esta visão dualista não é tão exata quanto parece, na medida em que, no jogo propriamente dito, os aspectos da concepção e da execução das ações resultam duma mesma proveniência de processamento, i.e., o jogador/equipa, cujas decisões e ações devem acontecer num contexto muito circunscrito e num período de tempo bem determinado.

A este propósito, Grehaigne (1992) indica que a estratégia representa o que está previsto antecipadamente e que a tática é a adaptação instantânea da estratégia às configurações do jogo e à circulação da bola. O mesmo autor, menciona ainda, que a tática se constrói no decurso da ação, modificando segundo os determinismos e as variações do contexto, a percepção da informação e/ou a conduta comportamental.

Nos JDC, o treinador parece ser o principal responsável na definição da estratégia, considerando os adversários e a sua própria equipa, apesar de ser no confronto entre as duas equipas que as ações comportamentais se resolvem. Isto significa, que é na interação direta com os adversários, que podemos constatar e perceber se a estratégia escolhida foi a mais adequada (SAMPEDRO,

1999). A boa estratégia será, portanto, aquela que se desenvolve de acordo com o adversário, a partir dum plano de ação inicial (GROSGEORGE, 1990), o que evidencia a importância que tem para a intervenção no jogo, a qualidade das competências de ação dos jogadores. Deste modo, é importante ensinar os jogadores a analisar as situações e a responder-lhes adequadamente, tornando-se, então, em uma garantia da performance a longo prazo.

Quanto à componente tática nos JDC, no entendimento de Janelle e Hillman (2003), assume-se como um requisito básico para uma performance de excelência. Para vários autores, a tática é entendida como o conjunto de normas e comportamentos (individuais e coletivos) com o objetivo de realizar uma prestação com sucesso a partir de uma contribuição ativa e consciente, durante o jogo (MORENO, 2000; TAVARES, 1993; SANTOS, 2004).

Por isso, Garganta (1997) define-a como a gestão intelectual do comportamento nas situações de conflito. A tática no desporto operacionaliza concretamente as concepções e a direção estratégica, pois de acordo com Riera (1995), ela assenta nas relações intra e inter equipes no respeito da organização, da execução estratégica e na gestão do espaço de jogo. O mesmo autor reforça o entendimento da tática como sendo um fator que propicia estabelecer um elo entre a estratégia e a técnica desportiva, i.e., como estabelecer a ligação entre o plano cognitivo e a ação motora. As táticas são, nesse caso, adaptações à oposição.

Assim, para Riera (1995) e Garganta (2000), a tática, pressupondo que a estratégia inclui os recursos táticos disponíveis e o conhecimento da situação, está subordinada aos objetivos da estratégia. Embora os resultados da sua ação possam levar a uma reformulação estratégica dos

posicionamentos dos jogadores no campo de jogo, esta relação entre as dimensões estratégia e tática é, então, dinâmica, uma vez que as decisões do jogador/equipe são baseadas no “plano estratégico” individual, constituído a partir do reportório tático/técnico.

É neste sentido que Garganta (1997, 2002) e Ziane (2004) defendem a inseparabilidade entre a estratégia e a tática a partir do fator temporal, isto é, da primeira se relacionar com a parte teórica (concepção) da ação, enquanto a tática diz respeito à prática ou execução. Neste âmbito, os aspectos da concepção e da execução das jogadas (ações táticas) decorrem de uma mesma fonte de processamento, o jogador/equipe, cujas decisões e ações devem acontecer num contexto muito restrito e num período de tempo bem determinado. Por isso, Garganta (1997) considera que a estratégia e a tática são dois conceitos que podem receber uma única denominação, nomeadamente componente estratégico-tática.

O comportamento estratégico-tático, na perspectiva de Morin (1991), é o principal meio de luta contra o acaso e a imprevisibilidade do jogo, uma vez que a estratégia e a tática servem-se do aleatório, procurando encontrar nele próprio as informações necessárias para contrariá-lo. Este entendimento coloca a estratégia e a tática no conjunto de conteúdos que devem ser constantemente explorados no ensino e treino dos JD.

No entanto, a aplicação de qualquer plano ou ação estratégico-tática nos JDC deve ser acompanhado pelas habilidades técnicas dos jogadores, que são entendidas como os meios da tática (TAVARES, 1993). A mesma relação de dependência pode ser observada entre a aquisição das habilidades táticas e as habilidades técnicas. Como

menciona Bunker e Thorpe (1982), a ação tática está dependente de uma certa realização técnica. Todavia, um atleta muito hábil tecnicamente, superior à média do grupo, poderá obter um certo nível de performance, apesar das escolhas táticas nem sempre serem consideradas as mais adequadas. No reforço desta relação entre a tática e a técnica, podemos verificar que quanto mais o jogador possuir um bom repertório de habilidades técnicas, maiores são as possibilidades táticas. É neste sentido, que Tavares e Oliveira (2004) definem a técnica como sendo “o sistema de ações motoras racionais, que realizadas de forma eficiente, permitem elevados níveis de eficácia na obtenção de um resultado”, e que é regulada pelos constrangimentos dos fatores externos, i.e., a posição dos companheiros, dos adversários, a velocidade da bola, etc.

26

Também, Mesquita (2008) evidencia a importância da técnica nos JDC, considerando “que para tornar autêntico o seu uso, o jogador terá de compreender o significado da sua aplicação, contextualizada em cenários situacionais que integram as exigências do jogo. Deste modo, a acessibilidade ao uso intencional e oportuno da técnica, passa, obrigatoriamente, pela compreensão dos processos mediadores, uma vez que, sem o jogador compreender o que faz e porque faz, a sua ação perde significado”. É, neste contexto, que a referida autora considera que o ensino da técnica nos JDC deve ser consumado em ambientes que integrem a especificidade do jogo, uma vez que o seu domínio exige elevada adaptabilidade, caso contrário, mesmo que o jogador consiga executar bem e consistentemente o gesto técnico, tal não significa que o saiba aplicar apropriadamente no jogo.

Considerando a análise realizada, podemos ponderar que o sucesso das relações entre a estratégia, a tática e a

técnica, contribuem de forma decisiva para a performance nos JDC, dada a robusta inter-relação existente entre elas.

A dimensão cognitiva do jogador nos Jogos Desportivos Coletivos

A principal premissa nesta área é a importância que o desenvolvimento das habilidades perceptivas e cognitivas têm demonstrado ao quadro da excelência no Desporto (BARTH, 1994; CASANOVA, 2012; GRECO, 1999, 2003, 2004; TAVARES; GRECO; GARGANTA, 2006; WILLIAMS et al., 2010).

Autores como Konzag (1991), Thomas (1994) e Greco (2003), entre outros, chegam mesmo a afirmar que o sucesso em jogos com predominância tática está intimamente ligado à relação entre o desenvolvimento das capacidades perceptivas e intelectuais dos jogadores e outros componentes da prestação desportiva. Tal afirmação parece justificar-se plenamente no domínio dos JDC, pelo fato de que sem uma satisfatória compreensão e domínio da essência do jogo e dos seus princípios táticos, para além de um adequado comportamento de decisão tática, torna-se difícil o aproveitamento pleno da componente técnica (TAVARES, 2002). A capacidade para “ler” e prever as intenções dos adversários e formular uma resposta apropriada, baseada em aspectos estratégicos, táticos e técnicos, tem sido considerada como crucial para o rendimento nos JDC (CASANOVA, 2012; TAVARES, 1993, 2002; WILLIAMS e WARD 2003; WARD, 2003).

Estudos realizados por Abernethy (1988), Williams e Grant (1999) e Williams e Ward (2003) têm conseguido

demonstrar melhorias no rendimento cognitivo através da aplicação de programas de treino, elaborados para o desenvolvimento dessas competências, demonstrando que é possível desenvolver a percepção, a atenção e a capacidade em resolver os problemas no quadro do processo de treino.

Nos JDC, o jogador é confrontado, constantemente, com a variabilidade das situações de jogo, sendo importante a rapidez com que se devem tomar decisões táticas e a velocidade na realização das ações motoras. Neste sentido, as ações tático-técnicas escolhidas pelos jogadores devem estar de acordo com a antecipação das ações que o adversário tem intenção de aplicar.

Dodds et al. (2003) referem que, à medida que os jogadores vão aumentando o conhecimento específico acerca da modalidade praticada, mais facilmente serão capazes de aceder a ele durante a ação para solucionar os problemas táticos, sendo que um número mais elevado de soluções com sucesso melhora o seu desempenho desportivo. Ou seja, existe uma estruturação recíproca entre o conhecimento e a ação na performance desportiva, pois, o jogador necessita de conhecimento para agir mas, ao mesmo tempo, essas ações aumentam esse nível de conhecimentos.

Falar sobre a utilização do conhecimento e, no caso particular dos JDC, do conhecimento tático em situações de jogo, significa equiparar a resolução de problemas à habilidade do praticante para se confrontar com as situações e proceder à seleção das melhores estratégias para as solucionar. Pode-se, então, dizer que a resolução de problemas nos JDC é um processo que envolve diferentes processos cognitivos como o pensamento, a memória, a percepção, a atenção e a tomada de decisão, todos relacionados

entre si e apoiados em estruturas de conhecimento (tático-técnico).

Deste modo, as diferenças entre jogadores *experts* e principiantes estão associadas a estruturas cognitivas de conhecimento estratégico específico do desporto praticado, desenvolvidas por anos de prática deliberada e intencional (ERICSSON, 1996). O *expert* tem uma base de conhecimento mais refinada e acessível que o principiante, como resultado de um processamento estratégico ampliado da informação relevante para a tarefa (WILLIAMS e; WARD, 2003). Thomas (1994) considera que a informação acerca de como a tarefa é aprendida ou lembrada constitui-se como uma outra forma de conhecimento – o conhecimento estratégico (CE), o qual já havia sido referenciado por French e Thomas (1987), é entendido como uma forma especial de conhecimento processual.

O Debate sobre as concepções de ensino dos jogos nos Jogos Desportivos Coletivos

No ensino dos jogos, nos JDC, podemos identificar diversos modelos, o que pode levar-nos a questionar o porquê de uns serem ou poderem ser melhor que outros. Será que a natureza dos respectivos modelos pode ter relação com a finalidade dos mesmos, i.e., se educativo (destinado a ser aplicado nas aulas de educação física) ou se de rendimento (a ser aplicado nos clubes desportivos)?

Nos modelos tradicionais de ensino dos JDC, como o “modelo técnico”, é enfatizada a aprendizagem dos elementos técnicos, apresentados e exercitados em situações descontextualizadas, ao mesmo tempo que é atribuída

reduzida importância aos conteúdos táticos. A insatisfação com o modelo técnico, centrado no domínio da execução, antes de passar à tática, tem motivado a procura de abordagens alternativas.

Assim, um conjunto de investigações realizadas por vários autores interessados em demonstrar a validade do ensino do jogo, tendo a tomada de decisão como elemento central (FRENCH; THOMAS, 1987; TURNER; MARTINEK, 1992), permitiu confirmar as críticas endereçadas à abordagem técnica e a necessidade de contextualizar as aprendizagens baseando-se no jogo, tal qual o aluno ou praticante o vive. Também na Europa, tem sido o assunto amplamente debatido e investigado, acerca do ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding*), com especial incidência em Gréhaigne et al. (1997, 2001); Graça (2002), Mesquita e Graça (2006) e Mesquita (2009) entre outros.

Consequência do amplo debate realizado neste domínio e das conclusões positivas do mesmo, em 1994, um grupo de docentes que integram o Centro de Estudos dos Jogos Desportivos (CEJD) da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto publicou um livro intitulado “O Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos” e no qual os editores Graça e Oliveira (1994) lançaram um desafio aos formadores, ao considerarem que “o conteúdo da presente obra representa um esforço reflexivo e um convite à renovação das práticas de ensino dos Jogos Desportivos, centrando as questões não apenas no tratamento didático das técnicas mas fundamentalmente numa perspectiva voltada para a compreensão do jogo e para o desenvolvimento da capacidade de jogo”. As mesmas preocupações têm sido alvo de estudos, no Brasil, por vários investigadores

liderados por Pablo Greco, do Centro de Estudos de Cognição e Ação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Assim, para estes autores, os modelos compreensivos oferecem mais garantias de aplicação e utilização na fase inicial da iniciação desportiva. Ou seja, o ensino compreensivo nos JDC fomenta, através da reflexão sobre a prática, a relação do que se está aprendendo, com o conhecido, promovendo a autonomia do jogador mediante a constante avaliação da adequação de meios empregados com o objetivo a alcançar em cada situação de prática.

A evidência da natureza dos modelos compreensivos remete-nos à implicação cognitiva na aprendizagem, verificando-se que os pressupostos cognitivos são solicitados mais cedo do que muitos professores e treinadores pensam, e que o conhecimento está presente desde a mais tenra idade (infância). Perante esta realidade, podemos perguntar até que ponto é adequado retardar o conhecimento tático e estratégico no processo de iniciação desportiva, dando única ênfase ao domínio da técnica.

É necessário, como referem Devis e Peiró (1992), “ensinar os aspectos contextuais e os princípios táticos dos jogos desportivos porque são os que configuram o seu entendimento, a implicação ativa inteligente e a utilidade do domínio da habilidade técnica”. Ou seja, permitirá ao jogador organizar a sua ação de jogo de uma forma intencional e adaptada às características contextuais de cada jogo desportivo, e de igual modo poder aplicar estas regras de ação a outras situações similares. Por isso consideramos que no ensino dos JDC podemos promover o “saber como” a partir do modelo compreensivo, já que este se baseia no reconhecimento das capacidades cognitivas do jogador e fomenta que estes se impliquem de forma ativa na construção e controle da sua própria aprendizagem.

Por conseguinte, a abordagem tática do ensino dos jogos coloca o jogador no centro do processo ensino-aprendizagem, caso pretendam adotar realmente uma progressão construtivista (GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995; RINK; FRENCH; GRAHAM, 1996).

Importância da análise do jogo nos Jogos Desportivos Coletivos

A investigação nos JDC coloca várias questões quando consideramos o jogo. Não só a observação dos jogadores em movimento é extremamente complexa, como também as modalidades desportivas a analisar são de baixa organização e prevalecendo a condição de incerteza, o que torna sensível e complexa a tarefa do investigador.

A partir da elucidação sobre a natureza do jogo, verificamos que o fator cooperação/oposição é o aspecto que efetivamente dá sentido aos JDC e que o seu caráter complexo e dinâmico evidencia outra característica fundamental que é a interação entre os elementos da mesma equipe com os adversários. Isto significa que a abordagem no estudo da performance nos JDC depende de vários fatores que se influenciam mutuamente e que não é traduzida pelo somatório dos rendimentos individuais, nem tampouco é traduzida pelos resultados obtidos da análise de cada uma das dimensões, dado que elas só existem no jogo interrelacionadas. Esta interação se verifica num contexto em constante mudança, pelo que a prestação dos jogadores e da equipe é também influenciada pelos pressupostos táticos de cada jogo. Por esse motivo, os indicadores de performance individuais e das equipes, ao não serem estáveis, podem variar de jogo para jogo (O'DONOGHUE, 2005).

Neste contexto, a Análise do Jogo (AJ) tem vindo a afirmar-se como imprescindível para a caracterização

das exigências específicas que são colocadas aos jogadores e que definem a dinâmica do jogo, levando ao aperfeiçoamento dos programas de preparação daqueles e, conseqüentemente, à melhoria do desempenho coletivo (BARTLETT, 2001; GARGANTA, 1997, 2002; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 2001; HUGHES, 2001; HUGHES; FRANKS, 1997; TAVARES, 2006).

No entanto, e apesar da importância da AJ, Lames e Hansen (2001) consideram que deve haver um cuidado extremo na obtenção das informações relativas às competições, pois todo este processo só será suficiente para alcançar relevância prática, caso a análise das tarefas básicas de suporte do jogo seja realizado segundo a associação entre a informação resultante da observação do jogo e a do processo de treino do jogador ou da equipe (Fig.2). A aplicação deste mecanismo realça a ligação que deve existir entre a competição (onde se recolhe a informação) e o treino (onde se deve corrigir e treinar os elementos relativos ao tratamento da informação da competição).

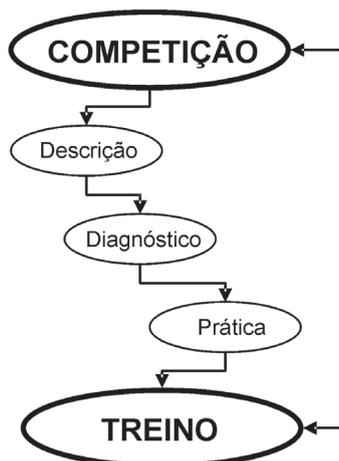


Figura 2: Mecanismo da competição e do treino através da observação do jogo (LAMES; HANSEN, 2001).

Para além da observação em competição, Contreras e Ortega (2000) destacam também, a observação em situação de treino. No caso da primeira, trata-se de obter, analisar e trazer dados relevantes ao treinador, com o propósito de melhorar o rendimento da equipe. Os autores, sugerem que o ideal seria poder obter informação em tempo real do que está sucedendo no jogo, já que esta informação facilitaria a tomada de decisões constantes do treinador. No caso das situações em treino, a observação utiliza-se como ferramenta de verificação do processo de treino.

No entanto, tem-se verificado que, por vezes, os dados recolhidos através da análise do jogo são imprecisos e incipientes (HUGHES; FRANKS, 1997), pelo facto da informação por eles gerada se afigurar confusa. Quer isto dizer que, não obstante, o recurso a meios sofisticados da investigação, nomeadamente no processo de recolha e tratamento dos dados, a qual se deve, essencialmente, à utilização do computador, a proliferação de base de dados não garante, por si só, o acesso à informação útil (GARGANTA, 1997). Isto significa que a eficiência dos resultados do processo de observação dependem da qualidade e competência de quem os recolhe e, posteriormente, de quem os interpreta. Este é um pressuposto decisivo para a eficácia de todo o processo.

Por outro lado, há que se considerar que a ação é, por essência, ação num contexto, pelo que se torna difícil dizer se é este que modela a ação ou se é esta que o influencia. Neste sentido, para perceber os comportamentos de jogo há que contextualizá-los, o que no caso dos JDC significa analisar a performance através da observação na competição, i.e., o contexto onde decorrem as diversas ações no jogo, recorrendo-se a diferentes indicadores. Por

isso, a tendência da investigação vai no sentido de realizar observações mais ecológicas dos atletas e das equipes nas condições reais da sua prática.

Por fim, num contexto mais delimitado, ao nível da investigação, têm sido apresentados os seguintes objetivos da Análise do Jogo nos JDC: (i) descobrir indicadores e definir critérios para o planeamento do treino; providenciar *feedback*'s; aquisição de dados que permitam a construção de modelos de jogo e de preparação (explicar as relações entre as variáveis do jogo e o sucesso (FRANKS; GOODMAN, 1986); (ii) descobrir a natureza interna do jogo; avaliação dos jogadores e das equipes (DUFOR, 1989); (iii) explicar as relações entre as variáveis do jogo e o sucesso (SAMPAIO; JANEIRA, 2003); (iv) identificação dos fatores individuais e coletivos do rendimento (GROSGEORGE; DUPUIS; VÉREZ, 1991); (v) descobrir a estrutura das regularidades do jogo para melhorar a organização da preparação técnico-tática (LATISHKEVICH; DUDIN, 1992); (vi) interpretar a organização das equipes e das ações que concorrem para a qualidade do jogo (GRÉGHAIGNE, 1992); (vii) configurar modelos de jogo a partir da análise de bases alargadas de dados (GARGANTA, 1997); e (viii) planejar e organizar o treino, tornando os seus conteúdos mais específicos (GARGANTA, 2000).

Considerações Finais

Os JDC apresentam particularidades muito próprias e têm suscitado, ao longo da sua existência, o interesse não só dos professores e treinadores, mas também, e cada vez mais investigadores, com a finalidade de contribuir para uma teoria geral dos mesmos.

O estudo e análise da estrutura dos jogos desportivos colectivos são fundamentais. uma vez que é determinante para a iniciação desportiva, para a evolução do jogo e para o treino desportivo.

Atendendo à natureza e dinâmica complexa de jogo nos JDC, devemos considerar a interação dos diferentes componentes da performance de forma harmoniosa e na qual a capacidade cognitiva surge como um pré-requisito fundamental para o jogo. Isto significa, evidentemente, a necessidade de incidirmos a nossa atuação sobre a estrutura funcional do jogo, pois o sucesso da performance resulta da relação entre a estratégia, a tática e a técnica.

Na perspectiva do ensino pelos modelos de compreensão (*Teaching Games for Understanding*) parece desejável clarificar alguns conceitos relativos ao tratamento didático dos jogos desportivos coletivos, em particular os relacionados aos aspectos tático e estratégico do jogo. Em numerosos casos, estes termos parecem ser completamente confundidos, pelo que se deve delimitar e definir claramente o campo dos mesmos, de modo a que não sejam criadas perturbações aos jogadores no momento de aprenderem.

No âmbito da investigação da otimização da performance, assistimos ao aumento do interesse da análise do jogo em situação de jogo. A investigação de informações chave atinge todas as modalidades desportivas. A procura constante de elementos que permitam uma maior e melhor rentabilidade e efetividade do rendimento dos atletas e das equipas, tem uma grande importância no resultado final de uma competição ou mesmo de uma época desportiva.

Referências

ABERNETHY, B. The effects of age and expertise upon perceptual skill development in a racquet sport. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. v. 59, p. 210-221, 1988.

BARTH, B. Strategia e tattica nello sport. **SDS - Rivista di Cultura Sportiva**. Anno XII, v. 3, p. 10-20, 1994.

BARTLETT, R. Performance analysis: can bringing together biomechanics and notational analysis benefit coaches? **International Journal of Performance Analysis in Sport**. v. 1, n. 5, p. 122-126, 2001.

BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. **Bulletin of Physical Education**, p. 5-8, 1982.

CASANOVA, F. **Perceptual-Cognitive Behavior in Soccer Players: Response to Prolonged Intermittent Exercise**. 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, 2012.

CONTRERAS, M.; ORTEGA, J. La observación en los deportes de equipo. **Efdeportes - Revista Digital**. año 5, n. 18, 2000. Disponível em <http://www.efdeportes.com>

CUNHA SILVA, P. **O Lugar do Corpo: Elementos para uma cartografia fractal**. Dissertação de doutoramento. FCDEF-UP, 1995.

DEVIS, J.; PEIRÓ, C. **Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados**. Barcelona: Inde, 1992.

DODDS, P.; HENNINGER, M.; PATTON, K.; PAGNANO, K.; GRIFFIN, L. Exploring Novice players' Volleyball Knowledge in

the Context Situation of Game Play. **Research Quarterly for Exercise and Sport**. Supplement, March. 2003.

DUFOUR, R. Les techniques d'observation du comportement moteur. **Revue Education Physique et Sport**. n. 217, p. 68-73, 1989.

ELLIS, M. Similarities and differences in games: A system for classification. In: Paper presented at the conference AIESEP, 1983, Rome, Italy.

ERICSSON, K. The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In: ERICSSON, K.A. (ed.). **The road to excellence**: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games. Mahwah: Erlbaum. 1996, p. 1-50.

FRANKS, I.; GOODMAN, D. A systematic approach to analysing sports performance. **Journal Sports Science**. v. 4; p. 49-59, 1986.

FRENCH, K.; THOMAS, J.R. The relation of knowledge development to children's basketball performance. **Journal of Sport Psychology**. v. 9, p. 15-32, 1987.

GARGANTA, J. **Modelação táctica do jogo de Futebol**: Estudo da organização ofensiva em equipas de alto rendimento. Tese de Doutoramento - FCDEF, Universidade do Porto, Porto, 1997.

GARGANTA, J. O treino da táctica e da estratégia nos jogos desportivos. In: GARGANTA, J. (ed.). *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*. Porto: CEJD, 2000, p. 51-61.

GARGANTA, J.; CUNHA e SILVA, P. O Jogo de Futebol: Entre o caos e a regra. **Horizonte**. v. 91, p. 5-8, 1999.

GARGANTA, J. O treino da táctica e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-acção. In: BARBANTI,

V. J. et al. (eds.). **Esporte e Saúde**: interação entre rendimento e saúde. Brasil: Manole, 2002, p. 281-308.

GARGANTA, J. A formação técnico-táctica nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (org.). **Desporto para Crianças e Jovens**: Razões e Finalidades. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004, p. 217-233.

GRAÇA, A. Concepções didácticas sobre o ensino do jogo. In: IBAÑEZ-GODOY, S.; MACÍAS-GARCÍA, M. (eds.). **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2002, p. 21-36.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (eds.). **O ensino dos jogos desportivos colectivos**. 1ª ed. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 1994.

GRECO, P. J. Cognição e ação. In: **Novos conceitos em treinamento esportivo**. Brasília: CENESP-UFMG e IND, 1999.

GRECO, P. J. O ensino aprendizagem treinamento dos jogos esportivos coletivos uma abordagem transdisciplinar. In: LEMOS, K.L.M.; SILAMI GARCIA, E. (org). **Temas atuais em educação física e esportes VII**. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 2002.

GRECO, P. J. Processos Cognitivos: dependência e interação nos Jogos Esportivos Coletivos. In: LEMOS, K. L. M.; SILAMI GARCIA, E. (org). **Temas atuais em educação física e esportes VIII**. Belo Horizonte: Escola de Educação Física da UFMG, 2003.

GRECO, P.J. Cogni(a)ção: conhecimento, processos cognitivos e modelos de ensino-aprendizagem-treinamento para o desenvolvimento da criatividade (tática). **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. vol.4. n.2, p. 56-59, 2004.

GRÉHAIGNE, J. F. **L' Organisation du jeu en football**. Joinville-le-Pont: Editions Actio, 1992.

GRÉHAIGNE, J-F.; GODBOUT P. Tactical Knowledge in Team Sports from a Constructivist and Cognitivist Perspective. **Quest**. v. 47, p. 490-505, 1995.

GRÉHAIGNE, J.-F., GODBOUT, P. ; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.16, n.4, p.500-516, 1997.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The teaching and learning of decision making in team sports. **Quest**. v. 53, n. 1, p. 59-76, 2001.

GRÉHAIGNE, J. F.; RICHARD, J. F.; GRIFFIN, L. **Teaching and learning team sports and games**. Routledge, 2005.

GROSSEGEORGE, B. **Observation et entraînement en sports collectifs**. INSEP, 1990.

40

GROSSEGEORGE, B; DUPUIS, P.; VÉREZ, B. Acquisition et analyse de déplacements en sports collectifs. **Science et Motricité**. v. 13, p. 27-38, 1991.

HUGHES, M.; FRANKS, I. **Notational Analysis of Sport**. London: E. & F.N. Spon 1997.

HUGHES, M. Computer and analysis of performance in sport. **International Journal of Performance Analysis in Sport**. v. 1, 2001.

HUGHES, M.; EVANS, S.; WELLS, J. Establishing normative profiles in performance analysis. **International Journal of Performance Analysis in Sport**. n. 2, p. 104-106, 2001.

JANELLE, C.; HILLMAN, C. Expert Performance in Sport: Current Perspectives and Critical Issues. In: STARKES, J.; ERICSSON, K. (eds.). **Expert Performance in Sports: Advances in Research on Sport Expertise**. Human Kinetics, 2003, p. 19-47.

KIBELE, A. Non-consciously controlled decision making for fast motor reactions in sports--a priming approach for motor responses to non-consciously perceived movement features. **Psychology of Sport and Exercise**. v. 7, n. 6, p. 591-610, 2006.

KONZAG, I. A Formação Técnico-Táctica nos Jogos Desportivos Colectivos. **Revista Treino Desportivo**. v. 19, p. 27-37, 1991.

LAMES, M.; HANSEN, G. Designing observational systems to support top-level teams in game sports. **International Journal Analysis of Performance**. n. 1, 2001.

LATISHKEVICH, L.; DUDIN, N. Formation of Efficient Competitive Activity in Sports Games. In: OLYMPIC SCIENTIFIC CONGRESS, 1992, Málaga. **Comunicação Oral**. Málaga, Espanha, 1992.

McGARRY, T.; FRANKS, I. A stochastic approach to predicting competition squash match-play. **Journal of Sports Sciences**. v. 12, n. 6, 1994.

MESQUITA, I. A magnitude adaptativa da técnica nos jogos desportivos: fundamentos para o treino. In: TAVARES, F. et al. (eds). **Olhares e Contextos da Performance nos Jogos Desportivos**. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2008, p. 93-107.

MESQUITA, I. Modelos de ensino do jogo: Investigação e ilacções para a prática. In: Romero, J.; Torres, G.; Montero, A. (eds.). **Atas do II Congresso Internacional de Deportes de Equipo**. Editorial y Centro de Formación Alto Rendimiento, 2009

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. S. (eds.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 269-283.

MORAES, J. **Determinantes da dinâmica funcional do jogo de Voleibol**: estudo aplicado em seleções adultas masculinas. 2009. Tese de doutoramento - Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2009.

MORENO, J. **Fundamentos del deporte**: análisis de las estructuras del juego deportivo. 2ª ed. Barcelona: INDE Publicaciones, 1994.

MORENO, H. **La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica**: aplicación a la educación física escolar y al entrenamiento deportivo. Barcelona: INDE Publicaciones, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

O'DONOGHUE, P. Normative Profiles of Sports Performance. **International Journal of Performance Analysis in Sport**. v. 5, n. 1, p. 104-119, 2005.

PRUDEN, V. **A conceptual approach to basketball**. Illinois: Leisure Press, 1987.

PRUDENTE, J. **Análise da performance** tático-técnica no andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial. 2006. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, 2006.

RIERA, J. Estrategia, táctica y técnica deportivas. **Apunts - Educación Física y Deportes**. v. 39, p. 45-56, 1995.

RINK, J.; FRENCH, K.; GRAHAM, K. Implications for Practice and Research. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 490-502, 1996.

SAMPAIO, J.; JANEIRA, M. Statistical analysis of basketball team performance: understanding team's wins and losses according to

a different index of ball possessions. **International Journal of Performance Analysis Sport**. v. 3, n. 1, p. 40-49, 2003.

SAMPEDRO, J. **Fundamentos de Tática Deportiva**: análise de la estrategia de los deportes. Madrid: gymnos, 1999.

SANTOS, L. **Tendências evolutivas do jogo de andebol**: estudo centrado na análise da performance tática em equipas finalistas em Campeonatos do Mundo e Jogos Olímpicos. 2004. Tese de doutoramento. Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, 2004.

STACEY, R. **As Fronteiras do Caos**. Lisboa: Bertrand, 1995.

TANI, G. Liberdade e restrição do movimento no desenvolvimento motor da criança. In: KREBS, R. J.; COPETTI, E.; BELTRAME, T. S. (orgs.). **Discutindo o Desenvolvimento Infantil**. Santa Maria: Edições SIEC, 1998, p. 39-62.

TAVARES, F. **A Capacidade de Decisão Tática no Jogador de Basquetebol**: estudo comparativo dos processos perceptivo-cognitivos em atletas seniores e de cadetes. 1993. Tese de Doutoramento - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1993.

TAVARES, F. Análise da estrutura e dinâmica dos jogos desportivos. In: BARBANTI, V. J. et al. (eds.). **Esporte e Saúde**: interação entre rendimento e saúde. Brasília: Manole, 2002, p. 129-143.

TAVARES, F. Analisar o jogo nos desportos colectivos para melhorar a performance: uma necessidade para o processo de treino. In: DE ROSE, D. J. (eds.). **Modalidades Esportivas Coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 60-67.

TAVARES, F.; OLIVEIRA, J. A aprendizagem da técnica na formação e treino dos jogadores de basquetebol. In: Tavares, F;

Graça, A. (Eds.). **O Basquetebol e a Pedagogia de Hermínio Barreto**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2004, p. 122-128.

TAVARES, F.; GRECO, P.; GARGANTA, J. Perceber, conhecer, decidir e agir nos Jogos Desportivos Colectivos. In: TANI, G.; BENTO, J.; PETERSEN, R. (eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 284-298.

THOMAS, K. The development of sport expertise: from leads to MVP legend. **Quest**. v. 46, n. 2, p.199-210, 1994.

TEODORESCU, L. **Problemas da teoria e metodologia nos jogos desportivos**. Livros Horizonte, 1984.

TURNER, A.; MARTINEK, T. A comparative analysis of two models for teaching games (Technique approach and game centered (tactical focus) approach). **International journal of physical education**. v. 29, n. 4, p. 15-31, 1992.

WARD, P. **The development of perceptual - cognitive expertise**. 2003. Tese de Doutoramento - Universidade John Moores, Liverpool, 2003.

WILLIAMS, A. M. & WARD, P. Developing perceptual expertise in sport. In: ERICSSON, K.A.; STARKES, J. (Eds), **Recent developments in expert performance in sport**. Champaign: Human Kinetics, 2003, p. 220-249.

WERNER, P.; THORPE, R.; BUNKER, D. Teaching Games for Understanding: evolution a Model, Joperd, Reston. **V.A**. v. 67, n. 1, p 28-33, 1996.

WILLIAMS, A. M.; GRANT, A. Training perceptual skill in sport. **International Journal of Sport Psychology**. v. 30, p. 194-220, 1999.

WILLIAMS, A. M.; et al. What does research on expertise in sport tells us about the acquisition of expertise across domains? **Applied Cognitive Psychology**. Advance online publication. doi: 10.1002/acp. 1710, 2010.

ZIANE, R. **Contribution à la formation des entraîneurs sportifs**: Caractérisation et représentation des actions de jeu l'exemple du basket-ball. 2004. Thèse de Doctorat (non publiée) - École Normale Supérieure de Cachan, 2004.





PARTE II

INVESTIGAÇÃO E
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO
BASQUETEBOL



O ensino para a compreensão no basquetebol



Prof. Dr. Valmor Ramos²

Prof. Vinicius Zeilmann Brasil³

Prof. Ms. Ciro Goda⁴

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento⁵

Prof. Dr. Amândio Braga dos Santos Graça⁶

49

As abordagens para o ensino dos esportes

As investigações com aporte em teorias da psicologia têm buscado fornecer uma estrutura conceitual capaz de descrever a complexidade do processo de aprendizagem e melhorar a qualidade do ensino em seus diversos níveis (BREDO, 2000; ENTWISTLE;

² Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

³ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

⁴ Faculdade AVANTIS

⁵ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

⁶ Faculdade do Desporto da Universidade do Porto - FADE/UP

SMITH, 2002). Especificamente no âmbito do ensino dos esportes, as abordagens atuais têm atribuído maior relevância aos aspectos cognitivos, sobretudo à compreensão dos fundamentos táticos das modalidades coletivas (MESQUITA; PEREIRA; GRAÇA, 2009).

A influência das correntes cognitivistas e construtivistas tem interferido na interpretação do processo de ensino e aprendizagem dos jogos desportivos, a partir de procedimentos que priorizam a significação da infância, a estrutura do pensamento da criança, as leis de desenvolvimento e o mecanismo da vida social infantil (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

O dinamismo destas novas abordagens de ensino tem direcionado as investigações para o esclarecimento dos aspectos táticos dos jogos desportivos, seguindo uma orientação para a compreensão dos princípios dos jogos por parte dos aprendizes, bem como a ênfase na percepção e na tomada de decisão no ambiente de prática (GIMENÉZ, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Nas últimas décadas têm se disponibilizado um conjunto de obras sobre o ensino dos esportes coletivos, dentre as quais se destaca a proposta de Bunker e Thorpe (1982), denominada *Teaching Games for Understanding* (TGfU) ou ensino do jogo para a compreensão. Nesta perspectiva, o processo de ensino do esporte volta-se para a resolução do problema da falta de motivação dos aprendizes para prática, para a superação das dificuldades em compreender o jogo e a utilização inteligente da técnica em situações reais do contexto do jogo.

Em termos gerais, a idéia central do TGfU é a de reafirmar que as pessoas aprendem melhor quando compreendem o que fazem, antes de abordar o como fazer. Na

prática, isto implica numa proposta de ensino centrado no aprendiz e no jogo, na qual o aprendiz deve assumir um papel ativo e engajado no processo de ensino-aprendizagem. O professor/treinador, nesta perspectiva, torna-se um facilitador e gestor das situações de aprendizagem (LISBONA et al., 2009).

Esta ideia concretiza-se por meio de adaptações em formas de jogo acessíveis ao nível de entendimento e da capacidade de ação dos aprendizes, estabelecidas a partir de quatro princípios pedagógicos gerais: a seleção do *tipo de jogo*; a modificação do jogo por *representação* (formas de jogo reduzidas representativas dos modos formais); a modificação por *exagero* (manipulação dos elementos estruturais do jogo enfatizando determinadas situações táticas); o ajustamento da *complexidade tática* (coerência entre o repertório motor dos aprendizes e os problemas táticos a serem resolvidos por eles) (THORPE; BUNKER; ALMON, 1984).

Este modo de ensinar busca mobilizar os aprendizes nas dimensões de *apreciação do jogo*, *consciência tática*, *tomada de decisão* e *execução técnica* (BUNKER; THORPE, 1982). Assim, o ensino para a compreensão do jogo se constitui em uma sequência de fases que devem ser abordadas pelo professor/treinador, partindo da apreciação dos aspectos que constituem o jogo; da tomada de consciência dos princípios táticos do jogo; da tomada de decisão do que fazer e como fazer; da prática das habilidades necessárias à melhoria do desempenho no jogo; e, finalmente, sobre a integração dos aspectos técnicos e táticos necessários para um bom desempenho no jogo.

O aprofundamento no estudo dos princípios cognitivistas e construtivistas de aprendizagem ligados, em parte,

às teorias do processamento da informação e à teoria da aprendizagem situada tem possibilitado reinterpretções do modelo sugerido inicialmente. As perspectivas circunscuem reflexões acerca da estruturação curricular, da instrução oferecida aos aprendizes, das relações pedagógicas estabelecidas nas situações de ensino e do processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de priorizar a criação de um conceito tático particular do aprendiz (CURRY; LIGHT, 2007; GRIFFIN et al., 2001).

A versão apresentada por Kirk e MacPhail (2002), após a revisão da estrutura inicial do TGfU, sugere mudanças na denominação de alguns elementos em relação ao modelo original. Basicamente, a proposta é de modificar e acrescentar outros elementos ao TGfU, para auxiliar os professores na busca de uma aprendizagem mais significativa, identificando a lógica interna de pensamento do aprendiz.

Os elementos propostos inicialmente por Bunker e Thorpe (1982), denominados *Apreciação do jogo* e *consciência tática* em sua reinterpretação, foram transformados nas fases de *conceito de jogo* e *pensar estrategicamente*. Acrescentando, ainda, componentes adjacentes, respectivamente a compreensão emergente e a percepção dos sinais, fazendo referência ao entendimento do aprendiz sobre o jogo e sua capacidade pessoal de resolução dos problemas táticos.

Assim, o TGfU enfatiza a compreensão à medida que acrescenta idéias e procedimentos construtivistas de aprendizagem para se atingir a compreensão do jogo, particularmente, a valorização dos processos cognitivos e o papel do aprendiz em sua própria aprendizagem, as suas experiências prévias ao significado pessoal para a prática e o nível de competência motriz situada (GIMENÉZ, 2009).

O propósito, portanto, é fomentar a atividade reflexiva e a conscientização do aprendiz sobre suas ações, a fim de promover a associação significativa entre os conceitos do jogo e as experiências vividas pelos aprendizes, possibilitando a compreensão do jogo (GIMENÉZ, 2009; GRAÇA; MESQUITA, 2007).

O que é e como ocorre a compreensão?

Diante das diferentes abordagens para conceituar a compreensão, destaca-se aquela que se refere à construção do conhecimento (ENTWISTLE; SMITH, 2002; PERKINS; UNGER, 1994). Nesta perspectiva, o termo compreensão refere-se aos mecanismos de ajustes e transformações mentais dos aprendizes diante de uma nova informação (SMITH, 1998). Deste modo, a compreensão pode ser interpretada a partir de duas concepções que se complementam: a concepção de compreensão como uma representação mental e a concepção de compreensão enquanto capacidade de desempenhos (PERKINS, 2007).

A primeira delas enfatiza os mecanismos de como os conhecimentos podem ser representados mentalmente e quais as formas que essas representações são externamente desempenhadas. O conceito representacional da compreensão reconhece que compreender depende de adquirir ou construir uma representação mental, podendo esta se dar através de modelos mentais ou por meio de esquemas de ação (PERKINS, 2007). Nesta concepção, compreender corresponde a um modo informal de representações internas definidas por motivos diversos, as quais levam os indivíduos a acreditarem possuir uma compreensão sobre algo representado em sua mente (PERKINS; UNGER, 1994).

A concepção de compreensão como desempenho remete ao entendimento de que as pessoas podem pensar e agir com flexibilidade em torno daquilo que sabem ou das representações mentais que construíram a partir de suas experiências. Explicar, resolver um problema, elaborar um argumento, construir um produto, não apenas demonstra um nível de compreensão atual, mas também o expande, devido ao fato de que ao trabalharem por meio de sua compreensão em resposta a um determinado desafio, as pessoas evidenciam compreender mais profundamente um determinado tópico (PERKINS, 1992; 2007; SIMMONS, 1993).

Compreender remete a ideia de que a aprendizagem não é somente uma representação mental, mas exige uma capacidade de utilizar essas representações para obter um desempenho ajustado às demandas ou problemas de contextos diversificados (WISKE, 2007). A compreensão, portanto, ocorre quando se utiliza o que foi aprendido de forma inovadora, explicando e projetando novas experiências e mais complexas (ENTWISTLE; SMITH, 2002). Duas abordagens podem esclarecer o modo como a compreensão ocorre internamente nas pessoas: A primeira diz respeito à Teoria Genética do desenvolvimento intelectual que aborda o processo de construção e organização do conhecimento; a segunda é a teoria da Aprendizagem Significativa que trata da interação das representações mentais dos indivíduos, com os conceitos estabelecidos para o processo de ensino e aprendizagem.

A teoria genética do desenvolvimento cognitivo infantil tem servido de aporte para a proposta do ensino para a compreensão, devido ao potencial de esclarecimento dos fundamentos relacionados aos processos mentais internos

de desenvolvimento intelectual, nomeadamente, os conceitos de esquemas mentais, assimilação e acomodação.

Os esquemas mentais referem-se a estruturas cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam as percepções e informações obtidas do meio ambiente. Eles resultam da associação de estruturas mais simples com outras mais complexas, caracterizando-se, fundamentalmente, pela sua dinâmica de reorganização constante (COLL, 2000; PULASKI, 1986).

Ao nascerem, as pessoas possuem uma determinada quantidade de esquemas e à medida que se desenvolvem e obtêm novas experiências, estas estruturas se tornam mais diversificadas e refinadas. A criança com uma estrutura intelectual ampliada possui mais possibilidades de organizar e associar novos conhecimentos aos pré-existentes. Este estágio inicial dos aprendizes, a respeito dos esquemas que possuem e suas possibilidades de associá-los com os conteúdos escolares, são denominados de conhecimentos prévios e resultam das interações do indivíduo com o meio, seja ela de forma sensorial, afetiva ou cognitiva (GARCIA; FABREGAT, 1998; MIRAS, 1997).

As estruturas de conhecimento ou representações mentais prévias desempenham uma função de “filtro” para identificar, diferenciar e generalizar novos estímulos oriundos do meio. Os esquemas organizam os eventos como eles são percebidos pelo indivíduo, classificando-os em conglomerados, de acordo com características comuns (COLL et al., 2000; WADSWORTH, 1996).

A compreensão também está ligada ao processo mental da assimilação, que em termos gerais corresponde à associação de um novo elemento da realidade aos esquemas de conhecimento do indivíduo (WADSWORTH, 1996). A

similaridade dos “novos conhecimentos” com alguma parte ou elemento dos esquemas que as pessoas já possuem, contribuem para que estes conhecimentos se integrem a esta estrutura já existente.

A diferenciação de um novo esquema em função do que o indivíduo já “possui” caracteriza o processo denominado Acomodação. Quando o indivíduo não consegue assimilar um novo conhecimento, dois mecanismos podem resultar em mudança na estrutura cognitiva, nomeadamente a criação de um novo esquema de conhecimento ou a modificação de um esquema já estruturado anteriormente (WADSWORTH, 1996).

Na assimilação, os novos conhecimentos são “forçados” a se ajustarem à estrutura existente, já na acomodação ocorre a mudança dos esquemas para acomodar as novas informações. Deste modo, a interação com o ambiente não implica somente na formação de representações sobre a realidade, mas desencadeia ajustamentos consecutivos e contínuos dos esquemas de conhecimento.

A compreensão, portanto, pode ser entendida como o mecanismo onde um novo conhecimento associa-se a conhecimentos prévios, resultando na modificação de um esquema ou na estruturação de novos esquemas de conhecimento, progressivamente.

A associação pode fornecer um caráter significativo ao processo de aprendizagem, à medida que a incorporação do novo conhecimento seja decorrente de uma relação substantiva e não arbitrária entre os novos conceitos e aqueles pré-existentes na estrutura cognitiva das pessoas. A aprendizagem significativa resulta de uma interação intencional entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios (FUENTES; GUERRA, 2010; MOREIRA; MASINI, 1982; PRAIA, 2000).

Atribuir significado remete a um processo que mobiliza o indivíduo para revisar e recrutar seus esquemas de conhecimento para dar conta de uma tarefa ou situação real que se apresenta. Este processo é desencadeado por um interesse, um sentimento, uma motivação direcionada à necessidade de saber, promovendo um engajamento para a aprendizagem. Neste sentido, para que a aprendizagem seja significativa, é essencial que o aprendiz apresente uma disposição autêntica ou necessidade que o conduza ao engajamento espontâneo para aprender, atribuindo utilidade ao que faz e aprende, e uma satisfação individual ao êxito obtido; deve-se também considerar o conhecimento que o aprendiz já possui sobre o tema e o arranjo psicológico desses conhecimentos ou a lógica interna de pensamento do aprendiz (DEWEY, 1978).

Nesta concepção de aprendizagem, as experiências acumuladas pelo indivíduo no decorrer de sua vida, seus conhecimentos prévios são tratados como “idéias-âncora”, e correspondem a conceitos ou proposições amplas sobre determinado aspecto do meio que atuam como subordinadores de outros conceitos mais específicos nos esquemas mentais e como “âncoradouro” no processo de assimilação (MOREIRA; MASINI, 1982; VALADARES, 2006).

A relação entre um conhecimento prévio e o conteúdo a ser ensinado nem sempre é identificada com clareza durante um processo de ensino e aprendizagem, demandando do professor/treinador uma capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos pedagógicos que transforme este conteúdo, de modo a encontrar um ponto de conexão entre o conhecido e o novo. As formas úteis de transformação do conteúdo, pelos professores, para estabelecer esta conexão têm sido as analogias, ilustrações,

exemplos, explicações, demonstrações, figuras de linguagem (SHULMAN, 1986).

As condições para o ensino compreensivo

O ensino para a compreensão no esporte exige do professor/treinador uma intervenção pedagógica que privilegie a tática ou os princípios táticos do jogo, por meio de propostas focadas nos processos de organização e apresentação do conteúdo. É necessário, portanto, que a interação entre este conteúdo e o aprendiz seja realizada com o uso de tarefas de aprendizagem que representem um problema real e de possível resolução para os aprendizes, de modo que ative os seus conhecimentos prévios. A superação de um “conflito cognitivo” e a necessidade de encontrar novas e adequadas respostas motoras podem contribuir para a reorganização dos esquemas e estruturas de conhecimentos (CUBERO, 2005; LOPES ROS, 2010).

58

De modo geral, as propostas pedagógicas para o ensino dos esportes têm se alterado ao longo do tempo, direcionando o foco para o aprendiz e seu processo de aprendizagem. Com o propósito de sintetizar o que foi abordado neste texto, a respeito do ensino compreensivo, foi elaborado um quadro de referência com algumas condições para a intervenção ao professor/treinador que deseja refletir a respeito de sua prática diária, nesta perspectiva metodológica.

Os princípios pedagógicos propostos no Quadro 1 foram elaborados a partir de revisão de literatura indicada no texto e também da adaptação do trabalho de Vosniadou (2001).

Quadro 1: Orientações para a prática pedagógica compreensiva.

Princípios Pedagógicos	Pressupostos para a intervenção profissional
Ênfase na tática	Subordinar o ensino da técnica ao ensino da tática ou aos princípios táticos dos esportes.
Atividade significativa (situações de jogo)	Criar tarefas de aprendizagem semelhantes as situações reais de jogo, para que o aprendiz perceba a utilidade do que está aprendendo
Ênfase na compreensão	Privilegiar a compreensão, criando situações abertas de ensino, mais do que a repetição.
Envolvimento ativo	Criar situações de ensino interessantes e desafiadoras que encorajem o envolvimento ativo e mediador do aprendiz.
Relação conteúdo e conhecimento prévio	Identificar em detalhes o conhecimento prévio ou crenças que o aluno possui e criar situações de ensino que estabeleçam relações entre este e o conteúdo.
Aprendiz atento e reflexivo	O aprendiz deve ser levado a pensar em estratégias que o ajude a entender, raciocinar e resolver problemas.
Auto regulação	Permitir que os aprendizes identifiquem suas próprias possibilidades de aprendizagem e como corrigir seus próprios erros.
Reestruturação do conhecimento prévio	Criar situações onde o aprendiz possa refletir sobre suas crenças, para modificá-las
Diferenças individuais	Criar situações para conhecer as particularidades dos aprendizes, identificando como cada um aprende.
Transferência de conceitos	Criar situações de ensino que possibilitem ao aprendiz aplicar o que aprendeu em situações reais de jogo ou novas situações.
Tempo para aprendizagem	O professor/treinador deve estimular e criar situações de prática ao aprendiz, que lhe permita realizar o que ele já aprendeu.

O ensino compreensivo no basquetebol

As abordagens a respeito do ensino para a compreensão devem ser consideradas como modelos heurísticos que podem acrescentar, aos professores e treinadores, qualidade e direcionamento ao processo de formação esportiva de jovens.

Neste sentido, o ensino compreensivo no basquetebol faz referência a um estudo de caso realizado com um treinador de jovens jogadores de basquetebol no Brasil. Ao ser investigado, verificou-se que sua prática pedagógica apresentava indícios significativos de um ensino que remete a perspectiva da compreensão. A investigação e a interpretação do ensino deste treinador foram realizadas a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa, utilizando-se procedimentos de observação sistemática, durante uma semana típica de treino. Após a análise destes dados, utilizaram-se procedimentos de estimulação de memória que consistiu na exibição em vídeo de uma de suas sessões de treino, para que ele explicasse seus comportamentos e decisões realizadas durante o ensino. Utilizou-se, também, um conjunto de roteiros de entrevista semi-estruturada, em momentos diversos da pesquisa, para obter o máximo de informações. Os resultados são apresentados a seguir, a partir de recortes das entrevistas deste treinador ao ser indagado sobre sua própria prática de ensino no basquetebol, ao mesmo tempo em que se estabelece alguma correlação entre as concepções e ações de ensino do treinador e as orientações para a prática pedagógica compreensiva.

O contexto da investigação

No período do estudo, o treinador de basquetebol (TB) tinha 32 anos de experiência profissional na área de treino do basquetebol. Possuía Licenciatura em Educação Física e pós-graduação em nível de especialização em Fisiologia do exercício. Nascido no ano de 1955, TB foi jogador de basquetebol desde os seus 13 anos de idade, dedicando-se, desde então, aos treinamentos sistemáticos no esporte e a participação em competições esportivas na modalidade, até tornar-se treinador na sua fase de vida adulta. No período da pesquisa, ele coordenava um núcleo de formação de jovens jogadores de basquetebol no Estado de Santa Catarina e atuava como treinador de uma das equipes com idade média de 14 anos. As sessões eram realizadas 4 vezes por semana com tempo de duração médio de 1 hora e 30 minutos.

A subordinação do ensino da técnica ao “jogo livre” (conhecimento tático de jogo)

O “jogo livre” é uma denominação dada, pelo treinador investigado, a um “fundamento tático” (individual) ou conjunto de fundamentos táticos que fazem apelo a autonomia do jogador para criar novas e adequadas soluções aos problemas do contexto de jogo e, ao qual estão subordinados os conteúdos técnicos do basquetebol. No entendimento deste treinador, o jogo livre ocorre quando os jogadores de sua equipe utilizam alguns princípios táticos para realizar ações e decisões coordenadas que, mesmo sendo individuais, concorrem para o objetivo comum

(particularmente no ataque) de manter a posse da bola e obter a cesta. Segundo o TB, um “jogo livre”, acima de tudo, envolve as capacidades de “discernimento”, “julgamento”, “visão geral de jogo” e o “conhecimento de jogo” por parte das jogadoras. Em um excerto de sua entrevista podem-se obter informações auxiliares a esta interpretação.

“E eu até te contei, que foi em um dos cursos que eu fui e que eu vi a Maria H. falando em jogo livre. - Jogo livre! - Vamos pensar o que é isso! Aí eu li o ‘passing game’, o ‘movie game’, mais uma série de coisas que falam sobre o jogo de regras. - Tá bom, espera aí, o que eu tenho que fazer para o jogador ter um jogo livre? Porque nenhum jogo é totalmente livre, ele é dependente de uma série de coisas. Aí eu comecei a analisar a movimentação que eu acho que um time poderia dar, uma movimentação que não tivesse o início meio e fim. Ela é uma movimentação a qualquer momento, qualquer coisa poder acontecer. E, a partir da análise desses movimentos eu fui vendo o que o jogador tinha necessidade de fazer para receber a bola, qual a técnica melhor para ele receber a bola, qual a técnica mais econômica para ser mais veloz? Qual a técnica que ele tem que ter para superar a marcação que está em cima dele, a partir de uma posição parado [...] Então, eu fui montando o meu jogo em cima disso”.

A ênfase na compreensão

Na base do ensino deste treinador está a compreensão e a possibilidade de preparar o jovem para novas situações de jogo e a busca de uma capacidade de desempenho flexível. Ao explicar o modelo de jogo de sua equipe, ele

esclarece também a respeito dos seus propósitos em favor de uma aprendizagem compreensiva para a formação de jovens jogadores de basquetebol, conforme se verifica no excerto a seguir:

“O meu ataque eu quero que ele espere a defesa fazer um movimento e explore o movimento que a defesa fez. Eu quero um ataque pró-reativa, não pró-ativo. Fantástico! Porque vai ao encontro da minha filosofia de vida. Eu não estou trabalhando jogador de basquete, estou trabalhando um ser humano. Quanto mais eu puder desenvolver o discernimento dele, a capacidade de análise dele, a capacidade de se adaptar às situações. Estou contribuindo ainda mais para a vida dessa pessoa. Então, eu prefiro arriscar alguns momentos de derrota, e ter um padrão de jogo que se aproxime disso que estou te falando. É difícil chegar? É! Tem hora que você chega, tem hora que você não chega.”

63

As situações de jogo para tornar o ensino significativo

Verificou-se que a característica principal no trabalho deste treinador, durante as 4 sessões de aulas observadas, foi o uso preponderante das formas jogadas ou tarefas do tipo sintéticas (1x1, 2x2, 3x3, etc.), especialmente as situações de 3x3. Sua proposta é fornecer representações mentais de situações de jogo, preservando alguma complexidade típica das situações reais. Neste caso em particular, a proposta é fornecer o máximo possível de práticas que preservem a estrutura global, mantendo integrados os seus elementos e as principais relações entre eles. Ao ser indagado a respeito da sua preferência pelo uso destas estruturas, este treinador acrescenta:

“O conhecimento que eu tenho sobre o jogo, sobre o basquete, me fez..., isso não é de agora, ver muito cedo que o jogo não está só no cinco contra cinco, mas que na verdade ele está muito mais no 2 a 2 , no 3 a 3, do que no 5 a 5. A gente chega a ter situações que mesmo tendo cinco no ataque, eu tenho dois jogando aqui do lado, então três podem estar preparando alguma coisa, mas não estar exatamente jogando, na bola naquele momento.”

O envolvimento ativo

De fato, a preferência pelo uso das formas jogadas foi evidente no trabalho deste treinador. Pessoalmente, ele acredita que o treino a partir destas estruturas pode igualmente contribuir para o engajamento dos alunos:

64

“Eu não dou coletivo nunca. É muito difícil eu trabalhar coletivo, muito difícil. Eu quando falo jogo, é esse ritmo de treino. Por exemplo, correria, se não é esse três contra dois (3x2), tem aquele... eu uso muito o três contra dois (3x2) no meio da quadra, que aí vai três contra dois, voltam dois contra um. [...] Isso é um hábito como treinador, que eu peguei na época que eu como jogador fazia coletivo todo dia. Não é que eu não gostasse, vamos pensar assim, eu gostava como jogador, entre aspas, mas quando eu analisava como jogador e treinador, eu achava que o coletivo trazia uns malefícios muito grandes. Displicência em algumas situações, relaxamento em algumas situações que você corrige, deixando o mais possível o desejo pelo jogo em si, para o jogo. Então, eu gosto de fazer jogo treino. Eu trago alguém de fora e faço o meu jogo amistoso.”

Participante atento e reflexivo

O apelo à compreensão requer do treinador a elaboração de situações pedagógicas que representem um problema real ou próximo de situações reais de jogo, permitindo ao jogador refletir e criar suas próprias hipóteses para solucionar problemas. Embora o treinador investigado opte por tarefas de aprendizagem com estas características, a manutenção de um nível de atenção e reflexão dos jogadores pode requerer, também, intervenções verbais ou instruções que orientem este tipo de pensamento. Este parece ser o objetivo deste treinador ao intervir verbalmente, questionando, provocando a leitura de jogo, idealizando metas, sem, no entanto, resolver os problemas lançados, conforme se verifica em uma das suas intervenções pedagógicas durante o treino:

65

“Psiu, psiu. quando a gente recupera um rebote no ataque, nós criamos uma nova chance de finalizar, vai ter momentos que estaremos perdendo o jogo por oito ou dez pontos, falta 1 minuto e meio, nós temos que definir rápido, mas numa situação normal de jogo o que a gente tem que fazer com isso? Ganhamos mais 24 segundos de posse, ganhamos mais uma chance de trazer a bola e trabalhar, colocar alguém em melhores condições para finalizar, é isso que está faltando. O que vem faltando no nosso time em jogo é a consciência de colocar uma companheira em melhores condições de finalizar. [...] Eu quero que vocês trabalhem com o que, quem tem a bola tem que estar pensando em como vai colocar uma companheira numa melhor situação.”

O reconhecimento das individualidades

Reconhecer as individualidades no ensino do basquetebol é levar em consideração que há uma lógica interna na forma de pensar de cada jogador que condiciona a sua aprendizagem. Os conteúdos do basquetebol e as estruturas curriculares seguem quase sempre uma lógica externa, cabendo ao treinador estar atento aos sinais dos jogadores para identificar a melhor forma de acessar os conhecimentos, crenças e valores dos jogadores e selecionar a forma adequada e o momento oportuno para intervir. No caso deste treinador, acredita-se que suas intervenções respeitam este princípio da individualidade, à medida que questionado a respeito do porquê de suas intervenções durante o treino, ele expõe sua justificativa:

66

“Eu ensinei para dez, cada uma das dez vai aprender aquilo naquele primeiro momento de uma forma diferente. Algumas vão conseguir pegar todo o movimento de primeira, outras vão ter dificuldades em alguma outra coisa. Então, a partir daí se eu não der um tratamento individual, eu estou eliminando essas que estão com dificuldades diferentes do processo. Daqui a pouquinho eu estou jogando, elas vão estar se afastando daquele modelo que eu quero, daquela idéia que eu quero. E como a minha idéia de ter uma boa equipe, não é ter um ou dois jogadores, você tem que ter todo mundo fazendo o mínimo bem feito, e eu não acredito em jogador irrecuperável, isso é outra coisa, eu não acredito.”

Tempo de aprendizagem

A compreensão é uma atividade cognitiva complexa que exige tempo para a experimentação, para que o

aprendiz avalie o que sabe, avalie os erros que comete, crie hipóteses e teste as suas próprias soluções de forma contextualizada. O tempo de aprendizagem ou o tempo de experimentação, portanto, é o momento para que o aprendiz verifique os conhecimentos que possui e a incorporação de um novo conteúdo. No caso do treinador, ele evidencia sua preocupação em fornecer oportunidade para os jogadores, em parte, para praticarem o que já aprenderam.

“O que eu estou fazendo aqui de certa maneira, eu dei um movimento tático básico e estou obrigando elas a fazerem hoje esse aí, que é o corta luz do lado contrário, mas eu tenho o dar e segue, eu tenho finta e volta. Tem três ou quatro movimentozinhos básicos que todo mundo já sabe fazer. O que eu estou fazendo aí? Estou expondo elas ao máximo de situações de jogo que elas possam encontrar, e com isso eu estou dando a ela uma experiência de jogo que mais tarde, na hora do jogo para valer, apesar de vir o nervosismo, aquela figura de jogo ela já viu mais ou menos, ela já tem uma idéia, ela já sabe procurar como reagir, ela já tem uma idéia melhor de como reagir. Olhe, ela fez um dar e segue. Algumas coisas, inclusive saem automáticas.”

Considerações finais

A motivação para abordar este tópico surgiu a partir da verificação de que a formação de jovens esportistas é uma tarefa complexa que requer, cada vez mais, processos seguros de preparação. Os avanços científicos e teóricos obtidos nas últimas décadas têm contribuído para esclarecer esta complexidade, ao mesmo tempo em que tem

feito surgir um conjunto de possibilidades de intervenção pedagógica.

Paralelo a este processo de construção científica do conhecimento para o ensino dos esportes, encontra-se grande parte de professores e treinadores engajados igualmente na criação de propostas de intervenção que dão conta das demandas do seu contexto de prática, com a qualidade e a responsabilidade que a tarefa impõe. O conhecimento elaborado pelos professores e treinadores, no contexto de sua prática, tem inclusive obtido espaço no contexto científico devido ao reconhecimento de que o conhecimento pedagógico útil é um conhecimento específico e situado.

A interpretação do ensino de um treinador de basquetebol experiente, a partir da abordagem para a compreensão, pode evidenciar que apesar de caminhos paralelos e diversificados de construção, pesquisadores, professores e treinadores esportivos parecem convergir para um mesmo foco de preocupações, trazendo o aprendiz para o centro do processo de aprendizagem.

Independente do contexto onde a criança ou o jovem esteja inserido, o processo de formação deverá ser sempre um processo educativo. A iniciação esportiva, nesta perspectiva, deve ser entendida e conduzida como um processo de educação esportiva, onde devem ser levadas em conta todas as dimensões, sejam elas sociais, culturais, psicológicas, motoras.

Alguns estudos, por exemplo, têm mostrado que existe uma cultura esportiva com características muito próprias, perfeitamente integradas a contextos sociais mais amplos e com poder de influenciar toda uma vida. A participação constante em um contexto específico promove

o compartilhamento de hábitos, crenças, valores, modos de pensar e agir entre as pessoas, que resulta em um processo de aprendizagem esportiva de caráter sócio-cultural.

A compreensão é um elemento de destaque a ser considerado no processo de educação esportiva, para dar sentido a muitas experiências vividas ao longo da trajetória de participação no esporte e promover um nível de aprendizagem mais condizente com as exigências do contexto dos jogos desportivos coletivos e do basquetebol em particular.

Referências

BARRY J. W. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2003.

BREDO, E. The social construction of learning. In: PHYE, G. D. **Handbook of academic learning: construction of knowledge**. New York: academic Press, 2000, p. 3-46.

BUNKER, D.; THORPE, R. A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. **Bulletin of Physical Education**, p. 5-8, 1982.

BUTLER, J. How would Socrates teach games? A constructivist approach. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 68, p. 42-47, mar. 1997.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**, Porto Alegre: Arned, 1994.

COLL, C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CUBERO, R. **Perspectivas constructivistas**: la intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó, 2005.

CURRY, C.; LIGHT, R. Addressing the NSW quality teaching framework in physical education: is game sense the answer? In: LIGHT, R. **Proceedings for the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding**. Sydney: Austrália, 2007, p. 7-19.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1978.

ENTWISTLE, N.; SMITH, C. Personal understanding and target understanding: mapping influences on the outcomes of learner. **British Journal of Educational Psychology**, v.72, p. 321-342, 2002.

FUENTES-GUERRA, F. J. La enseñanza del deporte. In: CASTEJÓN OLIVA, F. J. (Coord.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 63-85.

GARCIA, A.; FABREGAT, A. A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MINGUET, P. A. et al. **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 81-109.

GRAÇA, A. Concepções didáticas sobre o ensino do jogo. In: IBAÑEZ-GODOY S, MACÍAS-GARCÍA M. **Novos horizontes para o treino do basquetebol**. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Cruz Quebrada, 2002, p. 21-36.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa Ciência do Desporto**, v.7, n.3, p.401-421, out. 2007.

GRIFFIN, L. L. et al. Middle school students' conceptions of soccer: their solutions to tactical problems. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 20, p. 324-340, sep. 2001.

KIRK, D.; MACPHAIL, A. Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, mar. 2002.

LISBONA, et al. El modelo comprensivo (Teaching Games for Understand – TgfU). In: MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RIÓ, J. **Modelos actuales de iniciación deportiva**: unidades didácticas sobre deportes de invasión. Barcelona: Editorial Wanceulen, 2009, p. 31-57.

LOPÉZ ROS, V. Perspectiva constructivista del aprendizaje y de la enseñanza del deporte. In: CASTEJÓN OLIVA, F. J. (Coord.). **Deporte y enseñanza comprensiva**. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva, 2010, p. 35-61.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RIÓ, J. **Modelos actuales de iniciación deportiva**: unidades didácticas sobre deportes de invasión. Barcelona: Editorial Wanceulen, 2009.

MESQUITA, I. M. R.; PEREIRA, F. R. M.; GRAÇA, A. B. dos S. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e relações para a prática. **Motriz**, v.15, n.4, p.944-954, out. 2009.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 57-77.

MOREIRA M.; MASINI, E. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1982.

MOREIRA, M. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. In: ENCUESTRO INTERNACIONAL SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVA. I. 1997, Burgos. **Actas**. Burgos: Universidade de Burgos, 1997. p.17-44.

MOREIRA, M.; MASINI, E. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1982.

PERKINS, D. N. O que é compreensão? In: Wiske, M. S. (Ed.). **Ensino para a compreensão: a pesquisa na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-49.

PERKINS, D.; UNGER, C. A new look in representations for mathematics and science learning. **Instructional Science**, v. 22, p.1-37, 1994.

PERKINS, D.N. **Smart schools: From Training Memories to Educating Minds**. New York: The Free Press, 1992.

PRAIA, J. F. Aprendizagem significativa em D. Ausebel: contributos para adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, III. 2000, Peniche. **Actas**. Peniche: 2000. p. 121-134.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

SHULMAN, L.S. Those who understands: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

SIMMONS, R. Paper **based on a presentation to the annual meeting of the American Educational Research Association**. Atlanta: Georgia, 1993.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L. A Change in focus for the teaching of games. In: PIÉRON, M.; GRAHAM, G. (Eds) **Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress**. Human Kinetics, Champaign: IL, 1984, p 163-169.

VALADARES, J. A importância epistemológica e educacional do Vê do conhecimento. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, III. 2000, Peniche. **Actas**. Peniche: 2000. p. 87-120.

VALADARES, J. Fundamentação epistemológica da Teoria da Aprendizagem Significativa. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, V. 2006, Madrid. **Actas**. Madrid: 2006. p. 45-61.

VOSNIADOU, S. **How children learning**. Educational Practices Series, 7, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO), 2001.

WISKE, M. S. O que é ensino para compreensão? In: Wiske, M. S. (Ed.). **Ensino para a compreensão**: a pesquisa na prática. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 61-85.



Pedagogia do esporte: a diversificação na iniciação em basquetebol



Prof^a. Dr^a. Larissa Rafaela Galatti ⁷

Prof. Ms. Henrique Barcelos Ferreira⁸

Prof. Ms. Gisele Viola Machado⁹

Prof. Dr. Alcides José Scaglia¹⁰

Prof. Dr. Roberto Rodrigues Paes¹¹

75

Introdução

O basquetebol é um dos Jogos Esportivos mais praticados no mundo, apresentando riqueza histórico-cultural, também no Brasil, a partir de sua difusão nos clubes no início do século XX, de conquistas das

⁷ Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

⁸ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

⁹ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

¹⁰ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

¹¹ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

seleções masculinas, sobretudo nos anos 1950 e 60, das femininas nas últimas décadas do século XX, da internacionalização dos atletas e do fortalecimento de ligas nacionais no momento contemporâneo.

Trata-se de uma modalidade esportiva coletiva, dinâmica e complexa, que exige de seus praticantes múltiplas competências: domínio de estratégia, táticas e habilidades motoras básicas e específicas; a combinação de capacidades físicas; cooperação; tomada de decisões em meio imprevisível; respeito às regras, aos colegas de equipe e aos adversários; isso tudo a partir de um domínio mínimo da sua lógica técnico-tática (FERREIRA, 2009).

Tal lógica técnico-tática remete ao cuidado dos jogadores, a partir da cooperação com companheiros e oposição aos adversários em dois principais objetivos: converter a finalização na cesta adversária, a fim de marcar pontos, e proteger sua cesta de finalizações bem sucedidas da equipe adversária, para não sofrer pontos.

A partir do exposto, a relevância e importância da prática do basquetebol vão além da revelação de atletas. Trata-se da inserção na cultura esportiva, da possibilidade de conhecer o esporte, desfrutar de sua prática e, a partir de um adequado processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento, manter-se no ambiente esportivo em diferentes papéis – atleta, espectador, torcedor, dirigente, árbitro, investidor etc. – nos múltiplos cenários possíveis (GALATTI, 2010). Para tal, não basta a boa planificação de aulas e treinamentos, é necessário ampliar o currículo proposto na prática esportiva, valorizando a **diversificação**.

Esse cuidado é especialmente importante na iniciação **esportiva**, que é a primeira etapa da formação (**esportiva**), fundamental na medida em que apresenta ao

iniciante (em geral, crianças) o esporte, podendo ser esta experiência propulsora do interesse ou, ao contrário, negativa a ponto de afastá-lo do ambiente esportivo.

Para Montero¹² (2010, p.5), a iniciação esportiva se dá quando há:

Um responsável pela planificação, organização e direção das diversas tarefas e atividades que realizarão seus aprendizes, seja exclusivamente com objetivos de aprendizagem ou, como é mais habitual, com pretensão de participar de competições esportivas que organizam diversas instituições.

Completa o autor que os processos esportivo-educacionais, em geral, centram suas preocupações nos jogadores, nos treinadores e nas atividades propostas, ficando em segundo plano ou sendo negligenciados, outros fatores fundamentais tais como a metodologia de trabalho e os valores compartilhados pelas pessoas responsáveis pelo processo. Por sua vez, Blázquez (1995, p. 41) trata a iniciação esportiva como a:

primera toma de contacto sistemática con un deporte, dirigida por un adulto que tiene la responsabilidad de ejercer dicha función en relación con unos aprendices (jugadores/alumnos), y que tiene como objetivo que el aprendiz logre su autonomía en el dominio de los procesos básicos del deporte.

Para o autor, este momento é carregado de socialização, ensino-aprendizagem, aquisição de habilidades,

¹² Original em espanhol, tradução livre.

capacidades e destrezas, além de contato e experimentação do esporte.

Quanto ao contato e experimentação do jogo de basquetebol, defendemos, neste capítulo, dois procedimentos pedagógicos que podem ser determinantes no desenvolvimento do jovem jogador na fase de iniciação esportiva: (a) diversificar as estratégias de ensino-vivência-aprendizagem e (b) experimentar diferentes posições estratégico-táticas. Para isso, desenvolvemos, teoricamente, esses dois procedimentos e, na sequência, apresentamos uma investigação empírica com treinadores da modalidade, a fim de observar se tais procedimentos vêm sendo aplicados em ambientes de iniciação esportiva no Brasil.

Diversificar as estratégias de ensino-vivência e as posições táticas

O basquetebol é uma modalidade repleta de ações extremamente complexas, dinâmicas e cercadas de situações imprevisíveis, que muitas vezes exigem rápidas decisões. No processo de iniciação da modalidade é importante que o professor priorize estratégias que estimulem respostas criativas e hábeis, coerentes ao dinamismo e à lógica técnico-tática do jogo, assim como competências, possibilidades e características biopsicossociais do aluno (BÖHME; LUGUETTI, 2011; FERREIRA, 2009; GALATTI, 2006; PAES et al, 2008).

Para atender essas características do jogo, um procedimento fundamental no processo de iniciação esportiva é a vivência dos conteúdos pedagógicos em contextos variáveis, proporcionando situações-problema e estimulando

formas de execução diversificadas, permitindo ao aluno compreender e solucionar – de acordo com seus recursos – os problemas de qualquer uma das posições táticas que venha a desempenhar no jogo (FERREIRA, 2009).

A diversificação das ações e tarefas motoras como contribuição à formação e desenvolvimento geral da criança tem sido apontada, quase de forma unânime, entre os pesquisadores ligados à iniciação esportiva. Acrescentamos a necessidade em oportunizar tal vivência por meio de diferentes situações problema no contexto do jogo esportivo (JE) do basquetebol, em consonância com propostas metodológicas mais recentes para tal modalidade (GALATTI et al., 2008; MOURA et al., 2008).

Nessa direção vem a defesa de trabalhar a lógica técnico-tática, os fundamentos, as habilidades gerais e demais competências em contextos variáveis, de maneira que solicite diferentes formas de execução e resolução de problemas, o que é possível a partir de diversificadas estratégias de ensino (FERREIRA; PAES; GALATTI, 2005).

A diversificação de estratégias de ensino favorece, ainda, o estímulo e integração de competências comuns aos JE, evitando-se, assim, a especialização esportiva precoce, ou seja, atende-se ao princípio de garantir uma formação plural, permitindo ao aluno jogar de forma criativa, inteligente e autônoma, o universo dos JE (PAES, 1997; 2006; 2008).

Do contrário, é grande o risco de cair no erro da especialização precoce na preparação esportiva de crianças e jovens talentos, a fim de potencializar uma formação esportiva unilateral, a partir de elevado número de sessões de treinamento e de cargas de treino muito intensas, a fim de obter de forma rápida resultados em determinada especialidade esportiva (BARBIERI; BENITES; MACHADO, 2008; MARQUES, 1991).

Os estudos realizados por Böhme e Luguetti (2012) apontam para a importância de a iniciação esportiva privilegiar um programa multilateral de habilidades motoras básicas de modo prazeroso, fator que é contrário à especialização precoce que visa uma formação esportiva específica, com cobranças de resultados inadequados à fase da infância, podendo gerar diversos problemas, inclusive um limitado repertório motor.

Nas palavras de Coelho (2000, p. 145):

[...] não é sensato, e não tem, por norma, consequências favoráveis, orientar a preparação desportiva das crianças e jovens nos Jogos Desportivos, com a intenção expressa de obter elevados rendimentos nas idades em que decorre o processo de maturação, ou seja, subordinar a participação e preparação dos jovens à obtenção, em curto prazo, de resultados desportivos significativos.

Em síntese, podemos destacar alguns prejuízos da especialização precoce, destacados por Barbieri, Benites e Machado (2008), Galatti et al. (2012), Paes (1997), Paes e Galatti (2012; 2013), Silva et al. (2009):

- Compreensão reduzida do esporte como prática física, não como fenômeno sociocultural de múltiplas possibilidades de prática e convivência;
- Reduzida participação em jogos e brincadeiras infantis: o ensino especializado com base em métodos tradicionais furta o lúdico e a brincadeira da criança. Longe de jogos e de brincadeiras, a criança prescinde do símbolo, do faz de conta, elementos imprescindíveis para que ela crie e improvise;
- Empobrecimento do conhecimento técnico-tático de esporte: há a tendência em estimular o conhe-

cimento das técnicas e táticas do jogo a partir de uma função específica e sem uma noção estratégico-tática ampliada dos JE ou de uma modalidade em específico;

- Unilateralização de desenvolvimento: relacionada à especialização técnica de determinadas habilidades específicas (fundamentos) ou de determinadas posições táticas dos jogadores, em detrimento de um desenvolvimento plural, que privilegie a diversificação de movimentos e de posições táticas;
- Estresse de competição: se caracteriza por um sentimento de medo e de insegurança, causado principalmente por conflitos oriundos de uma prática excessivamente competitiva que visa apenas à vitória;
- Saturação esportiva: cobrança precoce e inadequada de resultado, de rendimento e, conseqüentemente, da busca pela vitória, poderá ter conseqüências irreparáveis na formação de um atleta, conduzindo a fenômenos como *burnout* (saturação desportiva) e *drop-out* (evasão precoce);
- Lesões: se o esporte é praticado em excesso, inadequadamente e por longo período de tempo, pode ocasionar fraturas, lesões epifisárias, tendinites e outros.

Por estas razões, em contrapondo à especialização esportiva precoce é que a Pedagogia do Esporte defende a diversidade de vivência estratégica, tática e técnica como uma prioridade nas sessões de treinamento; e é neste contexto que selecionamos a diversificação de estratégias de ensino e de posições táticas como procedimento importante na iniciação esportiva.

Quanto às estratégias de ensino, o quadro a seguir sintetiza sua diversidade, elaborado a partir de conceitos de Ferreira e De Rose (2010); Ferreira, Paes e Galatti (2005), Greco (1998), Paes, Montagner e Ferreira (2009):

Quadro 1: estratégias de ensino no esporte.

Exercícios analíticos	Vivência e aperfeiçoamento de um único fundamento (controle de corpo; manipulação de bola; passe; drible; arremesso e rebote), sem preocupação em contextualizá-lo taticamente.
Exercícios sincronizados	Combinação de dois ou mais fundamentos em um mesmo exercício, ainda sem a oposição direta com defensores.
Brincadeiras	Atividades lúdicas comuns na cultura popular infantil inseridas na aula/treino a partir de seu objetivo, podendo ser adaptadas ou criadas para se aproximar do basquetebol. Tendem a facilitar a vivência dos fundamentos de forma prazerosa e lúdica, além de possibilitar a relação do fundamento com aspectos da lógica do jogo de basquetebol.
Jogos pré-esportivos	Jogos que expressam a lógica técnico-tática dos JE, apresentando: divisão em equipes, objeto(s) a ser (em) manipulado(s) em direção ao alvo(s), espaço delimitado, regras pré-definidas.
Situações de jogo	Dentro da regra do basquetebol, a simulação de situações reais de jogo em espaços oficiais ou adaptados. Podem ser de igualdade numérica (1x1, 2x2, 3x3, 4x4) ou de desigualdade numérica (2x1, 3x2, 4x3, 2X3 etc.). As situações de jogo são muito utilizadas nos processos de iniciação e de treinamento. Facilitam a articulação técnico-tática e a vivência de ações táticas ofensivas e defensivas como: fintas, infiltrações, corta-luz e recuperação defensiva.
Jogos reduzidos	Jogos em que o espaço e/ou o número de alunos/jogadores são reduzidos e que mantêm, integralmente, as características e a lógica técnico-tática dos jogos desportivos coletivos, ainda que com materiais adaptados. Pode-se também trabalhar com regras simplificadas e adaptadas, desde que se mantenha a presença de companheiros e de adversários, a finalização e a estrutura tática. Tende a proporcionar ao jogador uma participação mais efetiva no jogo, grande frequência de contatos com a bola e reduzidas chances de atitudes passivas, além de oportunizar melhor leitura do jogo ao reduzir os elementos a serem observados.

(*Continua*)

**Jogo formal -
quadra inteira
e meia quadra**

Jogo de basquetebol caracterizado pelo 5x5, que deve ser utilizado como uma valiosa e necessária maneira de ensinar e treinar a modalidade, especialmente quando o técnico-professor está atento aos conflitos e dificuldades existentes no mesmo e intervém constantemente. Podemos explorar este recurso tanto em um trabalho de quadra inteira (presença das fases de transição ofensiva e defensiva); ou em um trabalho apenas de meia quadra (ausência da fase de transição ofensiva e defensiva do jogo), muitas vezes, com objetivos pontuais.

A diversificação de posições táticas, por sua vez, diz respeito a priorizar o jogo livre nas primeiras etapas de formação (em especial até a idade dos 14 anos) (FEB, s.d.) e, no momento da especialização, possibilitar o jogar nas cinco posições do basquetebol: (1) Armador; (2) Armador de Ajuda/Escolta; (3) Alas/Laterais ou Alas/Pivôs; (4) Pivôs (móveis); (5) Pivôs (de força) (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009).

Apresentada a preocupação com os procedimentos pedagógicos (PP) da diversificação de estratégias didáticas e de posicionamento tático, assim como seus conceitos, partiremos para o segundo momento deste texto: observar como isso, de fato, vem sendo feito na prática pedagógica com o basquetebol.

Bola ao alto: um olhar para a realidade

Mais do que sinalizar procedimentos pedagógicos para a iniciação em basquetebol, nos preocupamos em observar como sua aplicação vem acontecendo no cotidiano da iniciação em basquetebol. Para tal, fomos às quadras e acompanhamos, de maneira reflexiva, a prática de treinadores.

Para isso foram escolhidos, de maneira intencional, cinco professores de Educação Física que atuam na iniciação em basquetebol (com alunos entre 7 e 13 anos de idade) em diferentes contextos, a fim de uma análise em profundidade dos procedimentos pedagógicos aplicados em suas aulas.

A seleção dos professores partiu das seguintes premissas: atuar em ambientes não formais de ensino, terem a formação em Educação Física e atuar na iniciação em basquetebol sem participar de eventos esportivos competitivos, priorizando as denominadas “escolinhas”, quando ainda não há seleção de crianças.

Interessou-nos saber se esses professores promoviam a diversificação de estratégias de ensino e de posição tática.

Na quadra

Ir para as quadras e observar professores e treinadores exige, antes, que sejam delineados processos sérios e fidedignos de observação, com amparo na Ciência¹³. Assim, realizamos uma pesquisa de campo, com a observação não participante de aulas de basquetebol e entrevistas com os professores/técnicos que foram exploradas a partir da análise de conteúdo.

O primeiro método, “observação não participante”, permitiu observar as aulas de basquetebol no cenário da iniciação esportiva, de forma que os pesquisadores

¹³ A pesquisa, seu protocolo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado aos professores foram aprovados sem restrições no Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (PARECER CEP: n°. 938/2007 e o CAAE: 0686.0.146.000.07).

presenciassem o fato, mas não participassem dele, agindo como espectadores das aulas. Esta observação é planejada, consciente, dirigida e de caráter sistemático (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Foram observadas três aulas de basquetebol de cada um dos cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P5) entrevistados. Todas as aulas de um mesmo professor foram ministradas para uma mesma turma de alunos. No total, foram observadas quinze aulas. Teve-se o cuidado de construir um instrumento para observação e análise das aulas que auxiliasse na constatação da aplicação, ou não aplicação dos procedimentos pedagógicos investigados (FERREIRA, 2009).

Todavia, somente o método observacional não nos possibilitaria contemplar os demais propósitos da pesquisa como, por exemplo, investigar se professores consideram os procedimentos selecionados como importantes para suas aulas e identificar possíveis motivos que têm levado, ou não, à sua utilização. Além disso, corríamos o risco de caracterizar todo o trabalho do professor a partir da observação de apenas três aulas, o que poderia não sinalizar para a realidade dos fatos, ao longo de todo ano.

Por esta razão, após as três aulas de cada professor, realizamos uma entrevista semi-estruturada com cada um, com posterior análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2004 p. 37) caracteriza-se por:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, pela análise de conteúdo das entrevistas, objetivamos investigar “o que está por trás” dos conteúdos explicitamente manifestos, significando os conteúdos latentes que interessam para a pesquisa. As latências podem ser entendidas como os aspectos que permanecem escondidos nas falas, que não se manifestam, estão ocultos, subentendidos, ou ainda, dissimulados nas respostas. Buscamos, assim, selecionar e inferir os aspectos e indicadores que interessam para melhor compreender o tema problematizado a ser pesquisado (MONTAGNER, 1999).

As entrevistas foram audiografadas e, na sequência, foi feita uma análise descritivo-interpretativa das respostas dos professores. Reunimos o conjunto de dados coletados, organizados, sistematizados e analisados nas aulas observadas, relacionando-os com os relatos em forma de entrevistas semi-estruturadas e construímos um “diálogo”, uma reflexão dos dados com concordâncias ou contraposições com as teorias que compuseram o escopo teórico deste estudo.

Os procedimentos metodológicos utilizados nos permitiram organizar as experiências dos professores no cenário da iniciação esportiva em basquetebol, manifestas pela observação das aulas e pela linguagem verbal dos mesmos, refletida nos dados apresentados na sequência.

Bola em jogo

A utilização de diversificadas estratégias de ensino e das posições táticas pelos professores investigados foram sintetizadas no quadro a seguir; o número após o nome da estratégia indica quantas vezes a mesma foi aplicada pelo professor.

Quadro 2: Utilização da diversificação de estratégias de ensino e posições táticas.

<p>PP1</p>	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (2), brincadeiras (2) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeira (1) e o Jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), brincadeiras (1) e o coletivo/jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p>
<p>PP2</p>	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (3), brincadeira (2) e jogo pré-desportivo (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve coletivo para identificar se há ou não distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analítico (1), brincadeiras (3) e situações de jogo (2). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve coletivo no final da aula.</p> <p>Aula 3: Foram utilizados: uma brincadeira e o coletivo (jogo formal). Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas. Foram utilizadas 2 diferentes estratégias</p>
<p>PP3</p>	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), brincadeira (1) e o jogo formal (1), no final da aula. Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analítico (1), e o jogo formal (1), no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 3: Foram utilizados exercícios analíticos (2), sincronizado (1) e o jogo reduzido (1). Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p>

(Continua)

P4	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios sincronizados (3) e analíticos (4). Não houve coletivo para identificar se há posições definidas. Foram utilizadas 2 diferentes estratégias.</p> <p>Aula 2: Foram utilizadas situações de jogo (5), brincadeira (1) e o jogo formal (1) no final da aula. As posições ofensivas dos jogadores foram definidas pelo professor no segundo jogo formal.</p> <p>Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (5) e o jogo formal (1) no final da aula. Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p>
PP5	<p>Aula 1: Foram utilizados exercícios analíticos (4), brincadeiras (1) e jogos pré-desportivos (2). Foram utilizadas 3 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p> <p>Aula 2: Foram utilizados exercícios sincronizados (2), analíticos (2), brincadeira (1) e o coletivo (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas. O professor estipulou que os alunos mais altos marcassem mais próximos à cesta.</p> <p>Aula 3: Foram utilizados exercícios sincronizados (1), analíticos (7), brincadeiras (2) e situação de jogo 1x1 (1). Foram utilizadas 4 diferentes estratégias. Não houve distribuição tática ou posições clássicas definidas.</p>

Após indicar numericamente as estratégias de ensino utilizadas, apresentamos no próximo quadro o que cada professor expressou sobre o procedimento pedagógico de diversificar estratégias de ensino e posições de jogo:

Quadro 3: Considerações do professor sobre os procedimentos investigados.

PP1	<p>O professor comentou que nesta idade não costuma “rotular” ou definir as posições táticas e que utilizar uma única estratégia tornaria o processo muito “maçante”. Comentou sobre como algumas vezes a cobrança dos pais interfere no processo, pois cobram por determinados tipos de aula ou pela definição precoce da posição tática dos filhos. Informou que, quando percebe “uma certa vocação” em relação à posição tática, acaba dando uma atenção especial, mas que assim mesmo diversifica.</p>
------------	--

(Continua)

PP2	O professor relatou que as posições táticas não são definidas no início da aprendizagem, pois segundo ele, todos os alunos precisam passar por todas elas. “Eles vão se colocando onde gostam”. Comentou que quando vão disputar algum torneio têm dificuldade de formar equipes, uma vez que não há posições definidas. Quanto diversificar as estratégias pedagógicas, o professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol, justificando que quanto mais diversificadas forem às estratégias, maiores serão as chances de levar um maior número de crianças a aprender. Comentou sobre a utilização de exercícios analíticos, situações de jogo e jogos pré-desportivos.
PP3	O professor considera o procedimento importantíssimo no processo de iniciação em basquetebol. Ele afirma diversificar e justifica sua aplicação dizendo que o aluno precisa conviver com situações diversas e também para a aula não ficar chata. Destacou a importância da ludicidade nas aulas. Sobre a diversificação das posições táticas, ele comentou que todos os alunos fazem todas as posições. Para ele, nessa idade, todos os alunos têm que saber fazer tudo, independentemente da estatura do aluno. O professor destacou que a especialização esportiva precoce na escola é um problema e que isso não acontece na escola.
PP4	O professor disse ser fundamental diversificar as estratégias de ensino e afirmou aplicar o procedimento. Destacou a situação de jogo 2x1 por ser uma situação de jogo que dá vantagens ao aluno atacante (motivação de acreditar que pode, pois são maiores as possibilidades de êxito). Comentou que jamais vai iniciar o ano trabalhando o jogo numa situação de 5x5, pois os alunos não têm competências para jogar o jogo neste formato. O professor não acha correto priorizar posições táticas. Geralmente define posições quando vão participar de festivais. Acha importante diversificar as posições táticas, mas não são todas as alunas que conseguem se adaptar a todas as posições, comentando que alguns alunos se perdem e defendendo que isso depende da situação e do grupo.
PP5	O professor considera o procedimento relevante no processo de iniciação em basquetebol. Para ele, quanto mais diversificadas forem as estratégias, melhor para os alunos, pois cada aluno tem uma aceitação diferente e diversificar estratégias amplia as chances de atingir todos os alunos. Defende ainda, que a aplicação do procedimento facilita a motivação dos alunos nas aulas e que, como tem alunos de diferentes idades, é preciso estimulá-los de diferentes formas. A respeito da diversificação das posições táticas, o professor comentou que tem o cuidado de explicar as características de cada posição e deixar que os alunos optem pelas posições que querem jogar. Relatou que por nunca ter treinado ou vivenciado a modalidade fora da faculdade, tem um pouco de dificuldade de trabalhar aspectos táticos do jogo.

Nas aulas observadas, constatamos o princípio da diversificação presente nas aulas de todos os professores, ou seja, todos ministram aulas diversificadas. Porém, um fato nos chamou a atenção: o predomínio das estratégias ligadas ao princípio analítico-sintético em relação às demais estratégias. Este princípio enfatiza a prática de tarefas motoras, através de exercícios de valor absoluto e previsível, podendo contribuir para o desenvolvimento de habilidades básicas e de intimidade da criança com técnica da modalidade. Em contrapartida, não acrescenta à criança habilidade em resolver os desafios provenientes da imprevisibilidade do jogo do basquetebol, não viabiliza o desenvolvimento tático e pouco estimula a criatividade.

Das 88 atividades observadas, 68 compreendiam exercícios analíticos, sincronizados e brincadeiras (estas últimas, geralmente compreendendo fundamentos do jogo de forma isolada). Se somarmos a esses, os 9 jogos formais, temos 77 atividades. Restaram 11 atividades entre jogos pré-desportivos, jogos reduzidos (apenas um professor) e situações de jogo. Observamos reduzida aplicação das estratégias relacionadas ao princípio metodológico global-funcional, que se baseia nas formas jogadas que estimulam a vivência da complexidade técnico-tática dos JE, a partir de desafios propostos pelo jogo na resolução problemas imprevisíveis e de valor relativo a serem solucionados por quem joga (GALATTI et al., 2012)

São justamente as estratégias fundadas nesse princípio as mais defendidas pelas novas tendências pedagógicas em JE, pois elas permitem trabalhar os fundamentos, em articulação a lógica interna do jogo de basquetebol, em uma situação de cooperação/oposição, finalização e aplicação significativa das ações técnico-táticas de forma mais

simplificada, ou seja, permitem que os elementos do jogo sejam vivenciados em situações com o grau de complexidade condizentes às características e necessidades dos alunos (FERREIRA, 2009).

Quanto à diversificação das posições táticas, nenhum dos professores estabeleceu especialização de posições na iniciação em basquetebol, sendo priorizado o jogo livre. Neste aspecto, a prática dos professores vai ao encontro ao indicado pela literatura especializada.

Considerações finais

Conforme o que foi defendido por alguns entrevistados e pela literatura consultada é importante trabalhar as habilidades e a lógica técnico-tática desde o primeiro contato com os JE e em contextos variáveis, de maneira que solicite diferentes formas de execução, sendo defendida nesse capítulo a diversificação de estratégias de ensino e o jogo livre sem a especialização de posição tática na iniciação esportiva. Desta forma, é possível oportunizar maior número de situações problemas, contribuindo para um processo de ensino mais rico. Além disso, a diversificação de estratégias e de posições táticas contribui para o estímulo e desenvolvimento de múltiplas competências, evitando-se, assim, a equivocada prática da especialização esportiva precoce.

A respeito da diversificação de posições táticas, prevaleceu a aplicação e a idéia de que os alunos precisam vivenciar as diferentes posições. Mencionaram, também, que nesta idade não se deve especializar o aluno em uma

determinada função no jogo. Neste ponto, os professores de alunos entre sete e treze anos estavam em acordo com o preconizado na literatura.

Embora, em entrevista, todos os professores tenham apontado para a importância da diversificação de estratégias de ensino, devido a sua importância para o processo de aprendizagem do aluno e, alguns ainda terem apontado para a utilização de atividades características do princípio global-funcional (como jogos pré-desportivos e situações de jogo), na prática, tal situação não ocorreu.

Em relação à diversidade de estratégias de ensino, observamos que tal procedimento foi aplicado, contudo, houve um predomínio de atividades que priorizam o aperfeiçoamento técnico em detrimento da integração técnico-tática. Tais estratégias não estimulam no aluno a inteligência da lógica tática do jogo, proporcionando, por vezes, a formação de um bom executante, mas não de um bom jogador, sendo uma proposta contrária às novas tendências em Pedagogia do Esporte, defendidas neste texto.

Diversas razões podem contribuir para o distanciamento entre o discurso e a prática, dentre elas, podemos destacar a própria formação do professor, que por vezes pode ter sido calcada em métodos tradicionais, dificultando, hoje, a transformação de suas ações em quadra.

Desta forma, é ainda necessário romper com as barreiras e encurtar distâncias entre as propostas teóricas para a iniciação em JE e basquetebol e sua prática, viabilizando melhor formação de jogadores de basquetebol e pessoas envolvidas com esporte em suas múltiplas possibilidades.

Referências

BARBIERI, F. A.; BENITES, L. C.; MACHADO, A. A. Especialização precoce: algumas implicações relacionadas ao futebol e futsal. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008, p. 207-226.

BLÁZQUEZ, D. **La Iniciación Deportiva**. Barcelona: INDE, 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BHÖME, M.T.; LUGUETTI, C.N.: Treinamento em longo prazo. In: BHÖME, M.T (org): **Esporte infanto-juvenil**: treinamento a longo prazo e detecção de talento esportivo. São Paulo: Phorte, 2012. Cap. 12, p. 265 - 290

COELHO, O. Pode a passada ser maior do que a perna? In: GARGANTA, J. (Ed.). **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física: Universidade do Porto, 2000, p. 145-154.

FEB (Federación Española de Baloncesto). Disponível em: <www.feb.es> Acesso em: 05 de mai. de 2013.

FERREIRA, H. B. **Iniciação esportiva**: uma abordagem pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem no basquetebol. 2001. 95 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: identificação, discussão e aplicação de procedimentos pedagógicos no processo de ensino-vivência e aprendizagem da modalidade basquetebol. 2009. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, A. E. X.; DE ROSE JR. D. **Basquetebol Técnicas e Táticas** – Uma abordagem didático-pedagógica. 3. Ed. São Paulo: EPU, 2010.

FERREIRA, H. B.; PAES. R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: Considerações pedagógicas e metodológicas no processo de ensino-aprendizagem do basquetebol. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 123 – 136.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

94
GALATTI, L. R. **Esporte e clube sócio-esportivo**: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol. 2010. 305f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000770298>>. Acesso em: 24 de fev. de 2013.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 6, n. esp., 2008. p. 404-415.

GALATTI, L. R. et al. Pedagogia do esporte e basquetebol: aspectos metodológicos para o desenvolvimento motor e técnico do atleta em formação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2012. Disponível em: <http://vomer2.eefd.ufrj.br/~revista/index.php/EEFD/article/view/279>. Acesso em: 11 de abr. 2013.

GRECO, P. J. **Iniciação esportiva universal**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

GRÉHAIGNE, J. F.; GUILLON, R. L'utilisation des jeux d'opposition à l'école. **Revue de l'Education Physique**, v. 32, n. 2, p. 51-67, 1992.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

MARCONI, E. V.; LAKATOS, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. O treino dos jovens desportistas. Actualizações de alguns temas que fazem a agenda do debate sobre a preparação dos mais jovens. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 1, p. 130-137, jan. 2001.

MONTAGNER, P. C. **A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva**. 1999. 267f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MONTERO, A.S. Didáctica del Baloncesto. Badalona: Paidotribo, 2010.

MOURA, C. C. et. al. Pedagogia do Esporte: a importância da utilização da situação problema no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. **Educação Física em Revista** (Brasília), v. 2, p. 1-5, 2008.

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce**: o caso do basquetebol. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JUNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002, p. 89-98.

PAES, R. R. Pedagogia do esporte: especialização esportiva precoce. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R.D.S. (Ed.). **Pedagogia do esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 219-226.

PAES, R. R. et al. Pedagogia do esporte e iniciação esportiva infantil: as inter-relações entre dirigente, família e técnico. In: MACHADO, A. A. **Especialização esportiva precoce**: perspectivas atuais da psicologia do esporte. Jundiaí: Fontoura, 2008, p. 49-66.

PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: o clube sócio-esportivo como uma nova possibilidade de ambiente. In: TANI, G; BENTO, J.O.; GAYA, A.; BOCHI, C.;

GARCIA, R.P. (Org.). **Celebrar a Lusofonia**: ensaios e estudos em Desporto e Educação Física. 1ed. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012, p. 421-442.

PAES, R. R.; GALATTI, L. R. Pedagogia do Esporte: o esporte educacional no contexto do clube contemporâneo. In: GONÇALVES, C.E.B. **Educação pelo Desporte e Associativismo Desportivo**. Porto: Edições Afrontamento, 2013, p.85-110

PAES, R. R.; MONTAGNER, P. C.; FERREIRA, H. B. **Pedagogia do esporte**: iniciação e treinamento em basquetebol. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.13 n.1, p.51-63, mar. 2007.

RODRIGUES, J. A. A capacidade de decisão tática e o conhecimento do jogo em jogadores juniores de basquetebol. In: TAVARES, F. et al. **Tendências atuais da investigação em basquetebol**. Porto: Universidade do Porto, 2001, p. 227-234.

SANTANA, W. C. Pedagogia do Esporte na Infância e Complexidade. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte:** contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1-22.

SILVA, Y. P. G. et al. Pedagogia do Esporte e Métodos de ensino: entre a especialização e a iniciação precoce. In: II Congresso Internacional de Deportes de Equipo, 2009, La Coruña. **Anais.** La Coruña: INEF, 2009.





PARTE III

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO FUTEBOL



Formação no futebol: ensino e avaliação do comportamento tático

Prof. Dr. Israel Teoldo da Costa
Prof. Felipe Cardoso



Introdução

O processo de desenvolvimento e formação de jovens futebolistas, na perspectiva de rendimento, implica que as instituições de fomento da prática esportiva (clubes, escolas, projetos sociais, iniciativas privadas e estatais) façam investimentos, principalmente na construção de infraestruturas e na contratação de profissionais visando propiciar as condições necessárias para que os jovens jogadores aperfeiçoem as suas capacidades e, concomitantemente, sejam capazes de integrar as equipes profissionais. Na prática, todo esse esforço empreendedor é orientado pelas expectativas e projeções dos administradores dessas instituições que

visualizam benefícios econômicos com a venda de jogadores para outras agremiações ou com o aproveitamento de um jovem jogador no time principal (LAURIN; NICOLAS; LACASSAGNE, 2008; RELVAS et al., 2010). Entretanto, a aplicação de qualquer recurso financeiro para esses fins pode ser totalmente perdida ou ter sua rentabilização reduzida se, no fim do processo, o jovem jogador não conseguir dar sequência a sua carreira em uma equipe profissional.

Por se tratar de um percurso difícil e restrito, onde poucos jogadores conseguem chegar à carreira profissional, afigura-se importante e necessário à realização de avaliações periódicas dos jogadores nos diferentes domínios do desempenho desportivo. A realização deste acompanhamento assegura mais conhecimento sobre os níveis de desenvolvimento dos praticantes e pode reduzir as situações de fracasso no processo de formação esportiva. Além disso, este procedimento faculta informações a respeito da necessidade de alteração nos planejamentos e nas estruturas de treino, com o objetivo de adequar as exigências e as dificuldades às características dos jovens desportistas (VAEYENS; COUTTS; PHILIPPAERTS, 2005). Esse contínuo monitoramento também fornece a possibilidade de conhecer e ajustar os aspectos pedagógicos do treino às potencialidades dos desportistas, levando-os a responderem melhor às exigências da modalidade (MARQUES, 2006). Desta forma, é possível afirmar que o controle e o conhecimento dos aspectos inerentes ao treino, e das variáveis intervenientes aos processos de seleção e formação de jogadores propiciam maiores possibilidades para o desenvolvimento e atualização do talento dos jovens jogadores. Como consequência, os clubes têm a possibilidade de fazer melhores negócios, já que o processo de formação

pode ser otimizado pela economia de tempo e de recursos financeiros, e pela qualificação das condições de desenvolvimento do jogador, de forma a assegurar que o mesmo integre a equipe profissional do clube e/ou, posteriormente, seja negociado.

No contexto acadêmico-científico, as discussões sobre os aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento esportivo e sobre as formas de avaliação se concentram, sobretudo, nas etapas do processo de formação, nas metodologias de treino e em fatores que podem condicionar a aprendizagem e o desempenho dos jogadores (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2003; HOLT; STREAN; BENGOCHEA, 2002; METZLER, 2000; WILLIAMS; HORN; HODGES, 2003). No que diz respeito ao processo de ensino e treino, verifica-se certo consenso entre os pesquisadores a respeito dos anos iniciais se concentrarem na formação multilateral embasada nas características do desporto e que, à medida que ocorra aumento da idade e da experiência do praticante, ela passe a ser mais específica para propiciar evolução do conhecimento e do nível de desempenho técnico e tático (CÔTÉ; BAKER; ABERNETHY, 2003; GRECO, 1998a; MARQUES; OLIVEIRA; PRISTA, 2000). Especificamente sobre a componente tática, pesquisadores afirmam que para se atingir um elevado nível, o jogador deve passar durante anos por uma experiência diversificada, de forma a aliar as suas capacidades de avaliação ótico-motoras ao esforço e desenvolvimento técnico específico às ações táticas (GRECO et al., 1998; LEE; WARD, 2009; MAHLO, 1980).

Assim, investigadores apontam particularidades e exigências conectadas à aprendizagem e ao conhecimento do jogo para cada uma dessas fases (SILVA; FERNANDES;

CELANI, 2001). Dentre as exigências, a percepção e a interpretação da informação essencial do contexto de jogo, juntamente com a resposta apropriada às suas exigências, constituem-se, de acordo com a literatura, no aspecto chave do desempenho em esportes coletivos, como o Futebol (BAKER; CÔTÉ; ABERNETHY, 2003; GARGANTA, 2006; GRÉHAIGNE; GODBOUT; BOUTHIER, 1997; MCPHERSON, 1994). Baseados nestes motivos, e pela vantagem de facilitar a tomada de decisão e a organização coletiva da equipe, os autores supracitados têm sugerido que as estruturas dos treinos devem se basear em aspectos táticos e em princípios de jogo.

Futebol: um jogo de essencialidade tática

104

Cientificamente, a expressão popular “caixinha de surpresa”, utilizada pelos torcedores para mencionar a imprevisibilidade do jogo de Futebol, pode ser explicada pelo fato do Futebol se desenvolver em um contexto de relações abertas, nos quais a ação de um jogador é consequência da interação das suas capacidades táticas, técnicas, físicas e psicológicas, que coordenadas juntamente com todas as ações de outros jogadores (adversários e companheiros), possibilitará recuperar, conservar e mover a bola para atingir o objetivo do jogo.

O êxito dessa ação dependerá, em grande escala, da precisão com que os diferentes intervenientes se relacionam com as distintas intenções e atuações dos participantes, das situações características de confronto competitivo, do nível de conhecimento e de experiências similares vividas até o momento (BUSCÀ; RIERA, 1999; GARGANTA,

1997;2006; GRECO, 1998b). Assim, o desempenho motor e os recursos técnicos utilizados pelo jogador, durante uma partida, são condicionados pela simultaneidade das ações individuais e coletivas realizadas em congruência com as ações dos adversários. Pelo fato de reunirem muitos fatores interdependentes, são reduzidas as chances de se executar ações de sucesso que levam ao gol, o que implica, na maioria das vezes, uma supremacia da defesa sobre o ataque.

Para Júlio e Araújo (2005), essa supremacia pode ser explicada pelo fato da organização defensiva se beneficiar dos erros e das ações defasadas do objetivo dos adversários e também pela defesa conseguir, em alguns momentos, ser mais eficaz em suas ações coletivas e táticas. Para eles, seria também mais fácil atingir os objetivos se as equipes fossem encorajadas a serem menos previsíveis e mais inventivas na procura da criação de maiores dificuldades à defesa adversária.

Por esses motivos, não é raro assistir um jogo e perceber que a equipe que se sobressaiu técnica e taticamente durante o mesmo foi derrotada ou a equipe que passou maior parte do tempo com a posse de bola marcou menos gols. Por vezes é possível observar uma equipe atingir a vitória no jogo com menos posse de bola e com um único chute a gol, simplesmente porque aproveitou o momento de desequilíbrio ou de perturbação na organização da equipe adversária.

Diante de um contexto de evolução permanente, o Futebol atual requer um ritmo mais acelerado e exige dos jogadores um empenho permanente para se tomar as decisões, pelo fato das crescentes exigências implicarem maior velocidade de processamento da informação e de execução (GARGANTA, 1999; RAMOS, 2006). Estas

velocidades devem ser concebidas na perspectiva de interligação das valências perceptivas, decisórias e motoras, de forma que sobre valoriza a importância da leitura e velocidade de jogo, a entendê-la com uma grandeza tático-técnica, perceptiva e informacional. Assim, qualitativamente, a velocidade no Futebol está relacionada com o ajustamento temporal e espacial das execuções, onde a correspondência entre a velocidade física e mental é determinante na forma de se alternar soluções inteligentes às exigências de jogo.

Essas exigências são tão elevadas que obrigam os jogadores a observarem, processarem e avaliarem as situações, e ao mesmo tempo elegerem a melhor solução para surpreender o adversário tanto técnica, quanto taticamente. Um lapso de tempo nessa tomada da decisão pode comprometer todo o resultado da ação. Por exemplo, um jogador que no momento de recepção da bola se encontra em excelente posição para rematar ou penetrar, se demorar em tomar a decisão, mesmo que esta seja correta, quando a executar já não será a mais ajustada ao enquadramento particular em que momentaneamente se encontra.

Este entendimento da importância da cognição para o esporte se consubstancia no fato dos jogadores necessitarem continuamente dos processos cognitivos para avaliar as situações de jogo e tomarem decisões que influenciam diretamente o comportamento e o desempenho tático no jogo (GRECO; BENDA, 1998). Neste contexto, o conceito de tática pode ser entendido como sendo a gestão do espaço de jogo, que se dá através do posicionamento e das movimentações dos jogadores em campo, buscando ocupar áreas estratégicas para se atingir o objetivo (marcar gols) (BUSCÀ; RIERA, 1999; CASTELO, 1994).

Entretanto, para se posicionar e movimentar durante o jogo, os jogadores precisam avaliar as situações e decidir qual a melhor direção a seguir ou local a ocupar. Para isto, eles necessitam ter bem desenvolvidos alguns aspectos cognitivos, especialmente o conhecimento (WILLIAMS et al., 1993).

Assim, os jogadores com melhores prestações desportivas possuem um conhecimento declarativo e processual mais organizado, capacidades perceptivas mais eficientes, reconhecimento de padrões de jogo mais rápido e eficaz. Além disso, demonstram conhecimento tático superior, maior capacidade de leitura da situação e, conseqüentemente, de antecipação dos acontecimentos do jogo, melhor conhecimento das probabilidades situacionais, capacidade de decisão mais rápida e eficaz e habilidades técnicas bem apuradas para corresponder às exigências táticas (LÁZARO; OLIVEIRA, 2002; SILVA et al., 2002).

Formação de jogadores: o ensino da tática baseado em princípios de jogo

Os princípios de jogo se originam de uma construção teórica e se concretizam nos comportamentos dos jogadores. Eles têm por característica a simplicidade de transmissão dos conceitos, a consciência dos jogadores sobre os mesmos e a seleção e execução da ação em relação estreita com as capacidades motoras (CASTELO, 1994). Quando associados à componente tática, estes princípios trazem normas de base através das quais os jogadores, em grupo, individual ou coletivamente, orientam seus comportamentos durante o desenvolvimento das fases (ofensiva e

defensiva) e as transições de jogo (ataque-defesa e defesa-ataque).

Os princípios táticos possuem certo grau de generalização das movimentações e relacionam-se com as ações dos jogadores, com os mecanismos motores e com a consciência e o conhecimento tático (CASTELO, 1994). Para Garganta e Pinto (1994), os princípios táticos podem ser definidos como um conjunto de normas sobre o jogo que proporcionam aos jogadores a possibilidade de atingir rapidamente soluções táticas para os problemas advindos da situação de jogo que defrontam. Por possuírem esse caráter, os princípios táticos precisam ser subentendidos e estar presentes nos comportamentos dos jogadores durante uma partida, para que sua aplicação facilite a concretização de objetivos que conduzam à marcação de um gol ou ao seu impedimento (TEOLDO et al., 2009a).

Para facilitar a transmissão dos princípios por parte dos treinadores e a compreensão dos mesmos pelos jogadores, torna-se imprescindível o entendimento da organização e da estrutura destes princípios em categorias. Na literatura, podem-se encontrar diferentes designações para se referir e caracterizar os princípios táticos (CASTELO, 1994; GARGANTA; PINTO, 1994; TEOLDO et al., 2009a). Contudo, percebe-se certa harmonia das ideias em volta dos constructos teóricos os quais relacionam a organização tática dos jogadores no campo de jogo com base em quatro categorias de princípios: gerais, operacionais, fundamentais e específicos. A figura abaixo apresenta a proposta de Teoldo et al. (2009a) para três das quatro categorias de princípios táticos.

Princípios Táticos do Jogo de Futebol			
Princípios Gerais	Tentar criar superioridade numérica	Evitar a igualdade numérica	Não permitir a inferioridade numérica
Fases	Ataque (com posse de bola)		Defesa (sem posse de bola)
Princípios Operacionais	Conservar a bola Construir ações ofensivas Progredir pelo campo de jogo adversário Criar situações de finalização Finalizar a baliza adversária		Impedir a progressão do adversário Reduzir o espaço de jogo adversário Proteger a baliza Anular as situações de finalização Recuperar a bola
	Princípios Fundamentais	Penetração - Desestabilizar a organização defensiva adversária; - Atacar diretamente o adversário ou a baliza; - Criar situações vantajosas para o ataque em termos numéricos e espaciais.	Transição Defesa-Ataque e/ou Ataque-Defesa
Cobertura Ofensiva - Dar apoio ao portador da bola oferecendo-lhe opções para a sequência do jogo; - Diminuir a pressão adversária sobre o portador da bola; - Criar superioridade numérica; - Criar desequilíbrio na organização defensiva adversária; - Garantir a manutenção da posse de bola.		Cobertura Defensiva - Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso esse passe pelo jogador de contenção; - Transmitir segurança e confiança ao jogador de contenção para que ele tenha iniciativa de combate às ações ofensivas do portador da bola.	
Mobilidade - Criar ações de ruptura da organização defensiva adversária; - Apresentar-se em um espaço muito propício para a consecução do gol; - Criar linhas de passe em profundidade; - Conseguir o domínio da bola para dar sequência a ação ofensiva (passe ou finalização).		Equilíbrio - Assegurar a estabilidade defensiva na região de disputa de bola; - Apoiar os companheiros que executam as ações de contenção e cobertura defensiva; - Cobrir eventuais linhas de passe; - Marcar potenciais jogadores que podem receber a bola; - Fazer recuperação defensiva sobre o portador da bola; - Recuperar ou afastar a bola da zona onde ela se encontra.	
Espaço - Utilizar e ampliar o espaço de jogo efetivo da equipe; - Expandir as distâncias/posicionamentos entre os jogadores adversários; - Dificultar as ações de marcação da equipe adversária; - Facilitar as ações ofensivas da equipe; - Movimentar para um espaço de menor pressão; - Ganhar "tempo" para tomar a decisão correta para dar sequência ao jogo; - Procurar opções mais seguras, através do jogadores posicionados mais defensivamente, para dar sequência ao jogo.		Concentração - Aumentar a proteção ao gol; - Condicionar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco do campo de jogo; - Propiciar aumento de pressão no centro de jogo.	
Unidade Ofensiva - Facilitar o deslocamento da equipe para o campo de jogo adversário; - Permitir a equipe atacar em unidade ou em bloco; - Oferecer mais segurança as ações ofensivas realizadas no centro do jogo; - Propiciar que mais jogadores se posicionem no centro do jogo; - Diminuir o espaço de jogo no campo defensivo.		Unidade Defensiva - Permitir a equipe defender em unidade ou em bloco; - Garantir estabilidade espacial e sincronia dinâmica entre as linhas longitudinais e transversais da equipe em ações ofensivas; - Diminuir a amplitude ofensiva da equipe adversária na sua largura e profundidade; - Assegurar linhas orientadoras básicas que influenciam as atitudes e os comportamentos tático-técnicos dos jogadores que se posicionam fora do centro do jogo; - Equilibrar ou reequilibrar constantemente a repartição de forças da organização defensiva consoante às situações momentâneas de jogo; - Reduzir o espaço de jogo utilizando a regra do impedimento; - Obstruir possíveis linhas de passe para jogadores que se encontram fora do centro de jogo; - Possibilitar a participação em uma ação defensiva subsequente; - Propiciar que mais jogadores se posicionem no centro do jogo.	

Figura 1: Princípios Táticos do Jogo de Futebol propostos por Teoldo et al. (2009a)

Nesta organização, destacam-se características importantes para cada categoria de princípios táticos. Os princípios táticos gerais recebem essa denominação, pelo fato dos comportamentos a ele relacionados serem comuns às diferentes fases do jogo e às regras de ação presentes em vários esportes coletivos de invasão e às outras categorias

de princípios – operacionais, fundamentais, e específicos (TEOLDO et al., 2009A). Assim, as regras de ação destes princípios são pautadas em três conceitos advindos das relações espaciais e numéricas entre os jogadores da equipe e os adversários nas zonas de disputa pela bola; sendo eles: i) não permitir a inferioridade numérica, ii) evitar a igualdade numérica e iii) procurar criar a superioridade numérica (GARGANTA; PINTO, 1994; QUEIROZ, 1983).

Os princípios operacionais se relacionam a conceitos e atitudes pré-definidas e comuns para as duas fases do jogo, sendo na defesa: i) anular as situações de finalização, ii) recuperar a bola, iii) impedir a progressão do adversário, iv) proteger a baliza e v) reduzir o espaço de jogo adversário; e no ataque: i) conservar a bola, ii) construir ações ofensivas, iii) progredir pelo campo de jogo adversário, iv) criar situações de finalização e v) finalizar a baliza adversária.

Já os princípios fundamentais representam um conjunto de regras básicas que orientam espacialmente as ações dos jogadores e da equipe nas duas fases do jogo (defesa e ataque). Eles objetivam desequilibrar a organização da equipe adversária, promover a organização da própria equipe e permitir que os jogadores intervenham de maneira apropriada nos espaços mais críticos do campo, que dizem respeito ao local onde estão a bola e o centro de jogo (CASTELO, 1994; GARGANTA; PINTO, 1994; HAINAUT; BENOIT, 1979; QUEIROZ, 1983; WORTHINGTON, 1974). Os princípios fundamentais são: i) contenção, ii) cobertura defensiva, iii) equilíbrio, iv) concentração e v) unidade defensiva, para a fase defensiva; e: i) penetração, ii) mobilidade, iii) cobertura ofensiva iv) espaço e v) unidade ofensiva, para a fase ofensiva.

A quarta categoria de princípios refere-se aos princípios específicos. Estes princípios, como o próprio nome diz, advêm de uma forma específica de se jogar e conceber o jogo, estando diretamente relacionados com as ideias de jogo do treinador/professor e com o modelo de jogo adotado por uma equipe. Assim, não há contornos definitivos que permitem organizá-los e classificá-los como os demais princípios presentes nas primeiras três categorias (gerais, operacionais, fundamentais). Os princípios táticos específicos terão sua gênese no conhecimento e entendimento de jogo dos intervenientes de uma equipe (jogadores, treinadores, dirigentes, entre outros), e sua construção se dará, em primeiro momento, em uma forma mais elementar, mas que, posteriormente, ficará enriquecida pelas qualidades individuais de todos os envolvidos na sua aplicação em jogo e em treino.

Esta categoria também apresentará os princípios associados à subprincípios e sub-subprincípios, de forma a facilitar a orientação e compreensão por parte dos jogadores. Por exemplo, se em uma equipe o treinador adota para a fase defensiva o princípio de marcação pressão por zona, com o objetivo de condicionar, direcionar e pressionar a equipe adversária para facilitar a recuperação da posse de bola através do erro adversário e/ou potencialização das qualidades defensivas da sua equipe. Para este princípio, o treinador poderá ter como subprincípio fazer a marcação pressão por zona, através da organização posicional dos jogadores ou pelo direcionamento do adversário ou pressionando diretamente o adversário. Nestes três subprincípios mencionados, o treinador poderá estabelecer alguns sub-subprincípios, de forma a facilitar a compreensão e movimentação por parte dos jogadores. Por exemplo, para

o subprincípio “organização posicional dos jogadores”, o treinador poderá ter os seguintes sub subprincípios: fechamento de Espaços tanto em largura quanto em profundidade e ocupação de espaços dentro e fora do centro de jogo. Já para o subprincípio “pressionando diretamente o adversário”, o treinador poderá ter os seguintes sub subprincípios: pressão em função dos momentos/situações (bola nos corredores laterais, passes errados, más recepções, passes em trajetórias aéreas, entre outros) ou por organização coletiva, intersetorial, setorial, grupal ou individual.

Uma vez conhecidas estas quatro categorias de princípios, o professor deve, então, organizar os seus conteúdos para o processo de ensino nas diferentes fases de formação dos jovens jogadores. Assim, recomenda-se que os princípios gerais sejam ensinados a partir dos 6/7 anos de idade, quando as crianças em seus processos maturacional e de desenvolvimento motor, cognitivo e social, deixam a fase egocêntrica e passam para a uma fase de maior sociabilidade (GALLAHUE; OZMUN, 1998; PIAGET, 1993). Como estes princípios têm por base conceitos que necessitam da presença de outras crianças (colegas/companheiros de equipe e adversários) para sua operacionalização e compreensão, seria improdutivo tentar ensinar-lhes durante a fase egocêntrica (da criança).

Aliados aos princípios gerais, os princípios operacionais também devem ser ensinados nos primeiros anos de experimentação esportiva da fase de maior socialização da criança; isto porque as regras de ação presentes nestas duas categorias de princípios são responsáveis por facilitar a compreensão da lógica do jogo. Por se tratar de regras que utilizam operações concretas, espera-se que

através da disseminação e compreensão dos seus conceitos, os alunos sejam capazes de aprender o jogo e desenvolvê-lo em contexto formal e informal (GALLAHUE; OZMUN, 1998; PIAGET, 1964).

Na sequência, os princípios fundamentais do jogo devem ser introduzidos no processo de ensino do jogo de Futebol. Como estes princípios requerem pensamento abstrato e testagem de hipóteses para o preenchimento de espaço e movimentação em campo, os mesmos devem ser ensinados por volta dos 12/13 anos, quando o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança já estará maduro ou em fase final de maturação (GALLAHUE; OZMUN, 1998; PIAGET, 1964).

O ensino das regras de ação destas três categorias de princípios permitirá aos jovens jogadores uma base sólida de conhecimento sobre a lógica do jogo e sobre a movimentação e preenchimento dos espaços de jogo. A partir da compreensão destes aspectos, os jogadores estarão mais aptos a aprender e a incorporar o modelo de jogo de equipes específicas, ou seja, estarão melhor preparados para iniciar o processo de aprendizagem dos princípios táticos específicos.

Este momento do processo de ensino dos princípios táticos específicos coincidirá com a fase de direção preconizada pela literatura para a formação esportiva de um jogador (GRECO; BENDA, 1998) e também com a estrutura esportiva disponível nos clubes de futebol que prevê, a partir da categoria sub-14, uma melhor estrutura de formação (comissões técnicas específicas para cada categoria, alojamento nos clubes, *staff* médico e social) para os jovens talentos.

Avaliação do comportamento tático no futebol

A concepção de um instrumento de avaliação do comportamento tático se fazia necessária para o Futebol, uma vez que os métodos e instrumentos disponíveis na literatura que permitiam descrever aspectos táticos do jogo estavam centrados em quatro pontos principais: i) na descrição e quantificação de eventos de jogos (REILLY; THOMAS, 1976); ii) na descrição e avaliação de comportamentos específicos do jogador (MEMMERT, 2002; SUZUKI; NISHIJIMA, 2004); iii) na quantificação e descrição da interação dos jogadores ou dos sistemas de jogo (FRENCKEN; LEMMINK, 2009; SHESTAKOV et al., 2007; TENGA et al., 2009); e iv) na junção de indicadores multifatoriais do jogo para a construção de índices de desempenho (GRÉHAIGNE; MAHUT; FERNANDEZ, 2001; OSLIN; MITCHELL; GRIFFIN, 1998).

114

Contudo, apesar dos diversos focos de análise dos aspectos táticos e também do desempenho desportivo, uma corrente de pesquisadores tem afirmado que os instrumentos disponíveis na literatura possuem limitações no que se refere à descrição e quantificação dos indicadores táticos que expressam o desempenho no Futebol (OLSEN; LARSEN, 1997). Além disso, Gréhaigne e Godbout (1998) salientam a necessidade de desenvolvimento de instrumentos que permitam estabelecer uma conexão entre os conteúdos ministrados no processo de ensino e treino e os comportamentos desempenhados pelos jogadores no jogo de Futebol.

Neste cenário, o Sistema de Avaliação Tática no Futebol (FUT-SAT) foi concebido com o intuito de propiciar aos treinadores, professores e investigadores um meio de

aceder, com maior especificidade e objetividade, às informações que refletem comportamentos táticos desempenhados pelos jogadores em situações de jogo (TEOLDO et al., 2011). A sua estrutura conceptual está alicerçada nos princípios táticos fundamentais do jogo de Futebol (TEOLDO et al., 2009b; WORTHINGTON, 1974). Estes princípios foram eleitos por representarem os aspectos centrais do processo de ensino e treino das capacidades táticas. Além disso, esse conjunto de princípios possui medidas objetivas da movimentação dos jogadores consoante à gestão do espaço de jogo por eles realizada. Além disto, a presença destes princípios na estrutura central do FUT-SAT ajuda a compreender a organização tática do jogo, uma vez que a dinâmica das suas interações e aplicações operacionaliza e caracteriza tanto o modelo quanto o nível de jogo das equipas.

Assim, o FUT-SAT é um instrumento que permite a avaliação dos comportamentos e desempenhos táticos dos jogadores de futebol em situações de jogo. Permite, ainda, a avaliação da qualidade dos comportamentos realizados, o local de realização das ações no campo de jogo e seus respectivos resultados para a equipa.

O teste de campo utilizado neste sistema pode ser aplicado em quaisquer situações de configuração, partindo sempre da configuração mínima de GR+3 vs. 3+GR (goleiro + 3 jogadores vs. 3 jogadores + goleiro) até a máxima de GR+11 vs. 11+GR (goleiro + 11 jogadores vs. 11 jogadores + goleiro). Na maioria das vezes, este teste é aplicado com sua configuração mínima GR+3 vs. 3+GR e em um espaço reduzido de 36 metros de comprimento por 27 metros de largura, com duração de 4 minutos. Durante a sua aplicação, solicita-se aos jogadores que joguem de acordo com as regras oficiais do jogo de Futebol.

O recurso a esta configuração numérica GR+3 vs. 3+GR preserva o princípio da economia, de que é: vão fazer com o mais o que se pode fazer com menos. Além disso, a escolha decorre do entendimento de que esta estrutura garante a ocorrência de todos os princípios táticos inerentes ao jogo formal. Essa configuração permite, em termos ofensivos, que as opções do portador da bola passem de uma escolha binária a uma escolha múltipla, preservando assim a noção de jogo sem bola. Do ponto de vista defensivo, possibilita uma estrutura que contenha um defensor direto ao portador da bola (1° defensor) para realizar a contenção e, dois defensores (2° e 3°), relativamente mais afastados do portador da bola, para realizarem eventuais coberturas, dobras e compensações, respeitando os outros princípios táticos defensivos (GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999). Por fim, cabe ressaltar que esta configuração gera uma crise no que se refere à ocupação de espaços no campo de jogo, uma vez que na configuração de linha (3 vs. 3), os jogadores jogam sobre “crise de espaço”, ou seja, eles têm de preencher espaços e jogar em diversos locais do campo, não tendo a possibilidade de desempenhar uma função específica nas fases defensiva e ofensiva e nas transições.

Em relação ao tempo de jogo, o mesmo foi estabelecido através de um estudo piloto, no qual se verificou que quatro minutos, comparativamente a outros tempos superiores, seriam suficientes para que todos os jogadores realizassem as ações relacionadas com todos os princípios táticos em avaliação (TEOLDO et al., 2011; TEOLDO et al., 2009b). Já sobre as dimensões do campo de jogo, as mesmas foram calculadas com base nas medidas oficiais do campo de Futebol estabelecidas pela *International*

Football Association Board e no cálculo de proporção de utilização do espaço de jogo pelos jogadores de linha.

Em relação aos aspectos estruturais e funcionais do FUT-SAT, cabe ressaltar que este instrumento é composto por duas Macro-Categorias, sete categorias e 76 variáveis que estão organizadas em função dos tipos de informações tratadas pelo sistema (vide Figura 2). A Macro-Categoria Observação comporta três categorias e 24 variáveis, e a Macro-Categoria Produto possui quatro categorias e 52 variáveis. A Macro-Categoria Produto recebe essa denominação pelo fato de suas variáveis estarem vinculadas a informações oriundas das variáveis que compõem a Macro-Categoria Observação.

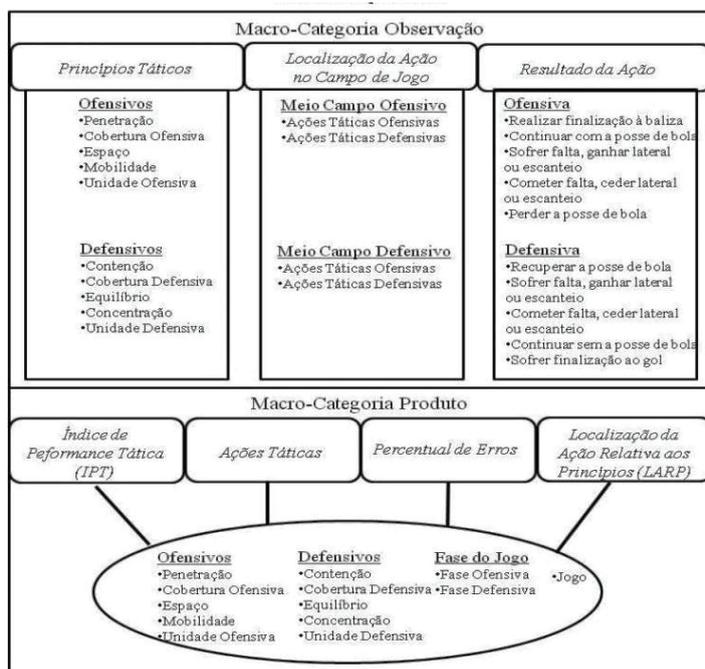


Figura 2: Organização estrutural das variáveis do Sistema de Avaliação Tática no Futebol.

Esta organização das estruturas em categorias e variáveis apresenta uma vantagem no que diz respeito à flexibilidade do sistema, uma vez que a utilização destas ocorre sempre consoante aos objetivos do treinador ou pesquisador.

Assim, no que refere as necessidades que surgem sobre a avaliação dos comportamentos dos jogadores de Futebol ao decorrer do tempo (treino e jogos) para se obter informações objetivas sobre o aprendizado tático durante este período, o Sistema de Avaliação Tática no Futebol – FUT-SAT contempla, em grande parte, estas necessidades. O FUT-SAT apresenta-se como um teste ecológico e de fácil utilização, que pode ser utilizado conforme as necessidades de avaliação de cada equipe/treinador/professor. Em outras palavras, o FUT-SAT é uma ferramenta de avaliação dos comportamentos táticos individuais e/ou coletivos, que serve como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento tático dos jogadores e equipes ao longo do tempo. Ele permite conhecer a eficiência e a eficácia do comportamento tático aprendido e desempenhado pelos jogadores em um determinado período de tempo de treinamento, de forma ajustada ao modelo de jogo adotado pela equipe.

Neste contexto, é importante ressaltar que o conhecimento do treinador/professor é fundamental para a aplicação, de forma adequada, dos resultados advindos do FUT-SAT no dia-a-dia dos treinamentos. Esta importância advém da base teórica que permite que o treinador/professor entenda os dados e aplique adequadamente os princípios táticos avaliados por este sistema nas sessões de treino, permitindo, assim, que o jovem jogador possa absorver um conteúdo importante para a compreensão de jogo e, conseqüentemente, para o desempenho esportivo.

Referências

BAKER, J.; CÔTÉ, J.; ABERNETHY, B. Sport-Specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. **Journal of Applied Sport Psychology**, Abingdon, v.15, n.1, p.12-25, nov. 2003.

BUSCÀ, B.; RIERA, J. Orientación deportiva hacia actividades tácticas. **Revista de Psicología del Deporte**, Barcelona, v. 8, n.2, p.271-276, mar. 1999.

CASTELO, J. **Futebol modelo técnico-tático do jogo**: identificação e caracterização das grandes tendências evolutivas das equipas de rendimento superior. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. 1994.

CÔTÉ, J.; BAKER, J.; ABERNETHY, B. From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In: STARKES, J.; ERICSSON, A. **Expert Performance in Sports**: Advances in Research on Sport Expertise. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 2003, p.89-113.

FRENCKEN, W.; LEMMINK, K. Team Kinematics of small-sided soccer games. In: REILLY, T.; KORKUSUZ, F. **Science and Football VI** - Proceedings on the Sixth World Congress of Science and Football. London: Routledge, 2009, p.167-172.

GALLAHUE, D.; OZMUN, J. **Understanding motor development** : infants, children, adolescents, adults. Boston: McGraw-Hill, 1998.

GARGANTA, J. **Modelação táctica do jogo de futebol** – estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento. 1997. 312 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto, 1997.

_____. A análise do jogo em Futebol. Percurso evolutivo e tendências. In: TAVARES, F. **Estudos 2 - Estudo dos jogos desportivos: Concepções, metodologias e instrumentos**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Multitema, 1999, p.14-40.

_____. Idéias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In: TANI, G.; BENTO, J.; PETERSEN, R. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.313-326.

GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. Abordagem sistêmica do jogo de futebol: moda ou necessidade? **Movimento**, Porto Alegre, v.5, n.10, p.40-50, jan. 1999.

GARGANTA, J.; PINTO, J. O ensino do futebol. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1994, p.97-137.

GRECO, P. **Revisão da metodologia aplicada ao ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos**. Belo Horizonte: UFMG, v.2. 1998a. 39-56 p.

_____. **Iniciação Esportiva Universal 1: Da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998b. 230 p.

GRECO, P. et al. Análise dos nível de conhecimento tático em futsal, handebol e voleibol dos III Jogos da Juventude. In: **Publicações Indesp**. Brasília: Athenas, 1998, p.82-102.

GRECO, P.; BENDA, R. **Iniciação Esportiva Universal 2: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 306p.

GRÉHAIGNE, J.; GODBOUT, P. Formative Assessment in Team Sports in a Tactical Approach Context. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Abingdon, v. 69, n. 1, p.46-51, jan. 1998.

GRÉHAIGNE, J.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**. Champagn, v.16, n.4, p.500-516, jul. 1997.

GRÉHAIGNE, J.; MAHUT, B.; FERNANDEZ, A. Qualitative observation tools to analyse soccer. **International Journal of Performance Analysis in Sport**, Cardiff, v.1, n.1, p.52-61, jul. 2001.

HAINAUT, K.; BENOIT, J. **Enseignement des pratiques physiques spécifiques: le football moderne** - tactique-technique-lois du jeu. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles. 1979.

HOLT, N.; STREAN, W.; BENGOCHEA, E.. Expanding the teaching games for understanding model: new avenues for future research and practice. **Journal of Teaching in Physical Education**, Illinois, v.21, n.2, p.162-176, jan. 2002.

JÚLIO, L.; ARAÚJO, D. Abordagem dinâmica da acção táctica no jogo de futebol. In: ARAÚJO, D. **O contexto da decisão: A acção táctica no desporto**. Lisboa: Visão e Contextos. 2005. p.179-189.

LAURIN, R.; NICOLAS, M.; LACASSAGNE, M. F. Effects of a personal goal management program on school and football self-determination motivation and satisfaction of newcomers within a football training centre. **European Sport Management Quarterly**, Abington, v.8, n.1, p.83-99, jun. 2008.

LÁZARO, J.; OLIVEIRA, M. Caracterização dos comportamentos pré-competitivos dos jogadores de futebol da 1ª Liga Portuguesa. **Treino Desportivo**, n.18, p.28-32. 2002.

LEE, M.; WARD, P. Generalization of tactics in tag rugby from practice to games in middle school physical education. **Physical Education & Sport Pedagogy**, Abington, v.14, n.2, p.189-207, abr. 2009.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. Lisboa: Compendium. 1980. 254 p.

MARQUES, A. Desporto: ensino e treino. In: TANI, Go; BENTO, J.; PETERSEN, R. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.142-153.

MARQUES, A.; OLIVEIRA, J.; PRISTA, A. Training structure of portuguese athletes. In: PRISTA, A.; MARQUES, A.; MAIA, J. **10 Anos de Actividade Científica**. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Centro de Estudos e Formação Desportiva, v.1, 2000, p.270-279.

MCPHERSON, S. The Development of sport expertise: Mapping the tactical Domain. **Quest**, Champaign, v. 46, n. 2, p. 223-240, maio. 1994.

MEMMERT, D. **Diagnostik Taktischer Leistungskomponenten**: Spieltestsituationen und Konzeptorientierte Expertenratings. 2002. Dissertação (Doutorado). Universidade de Heidelberg. Universidade de Heidelberg, Heidelberg, 2002.

METZLER, M. **Instructional models for Physical Education**. Boston: Allyn and Bacon. 2000. 494p.

OLSEN, E.; LARSEN, O. Use of match analysis by coaches. In: REILLY, T.; BANGSBO, J.; HUGHES, M. (Ed.). **Science and Football III**. London: E & FN Spon, 1997, p.209-220.

OSLIN, J.; MITCHELL, S.; GRIFFIN, L. The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign v.17, n.2, p.231-243, jan, 1998.

PIAGET, J. Development and Learning. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, v.2, n.3, p.176-186. 1964.

_____. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993. 11-59 p.

QUEIROZ, C. Para uma teoria de ensino/treino do futebol. **Ludens**, Cruz Quebrada, v.8, n.1, p.25-44, out/dez. 1983.

RAMOS, Á. Treino da velocidade do futebolista: Análise do microciclo. **Treino Desportivo**, n.30, p.10-15. 2006.

REILLY, T.; THOMAS, V. A motion analysis of work-rate in different positional roles in professional football match-play. **Journal of Human Movement Studies**, Edinburgh, v.2, n.1, p. 87-97, 1976.

RELVAS, H. et al. Youth development in elite European football: structure, philosophy, and working practices. In: DRUST, B.; REILLY, T.; Williams, M. **International Research in Science and Soccer: Proceedings of the First World Conference on Science and Soccer**. London: Routledge, 2010, p.29-35.

SHESTAKOV, M. et al. A Formal Description of a Spatial Situation in Soccer. **Research Yearbook**, Warszawa, v.13, n.1, p. 51-55, jul. 2007.

SILVA, F.; FERNANDES, L.; CELANI, F. Desporto de crianças e jovens – um estudo sobre idade de iniciação. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v.1, n.2, p.45-55, jan./jun. 2001.

SILVA, F. et al. Variáveis correlatas da motivação para a prática desportiva em jovens futebolistas masculinos de 13 a 14 anos de idade. **Treino Desportivo**, v.19, p.32-38. 2002.

SUZUKI, K.; NISHIJIMA, T. Validity of a soccer defending skill scale (SDSS) using game performances. **International Journal of Sport and Health Science**, Tsukuba v.2, n.1, p.34-49, mai. 2004.

TENGA, A. et al. Developing a New Method for Team Match Performance Analysis in Professional Soccer and Testing its Reliability. **International Journal of Performance Analysis of Sport**, Cardiff, v.9, n.1, p.8-25, abr. 2009.

TEOLDO, I. et al. Princípios Táticos do Jogo de Futebol: Conceitos e Aplicação. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 3, p.657-668, set. 2009a.

TEOLDO, I. et al. Avaliação do Desempenho Tático no Futebol: Concepção e Desenvolvimento da Grelha de Observação do Teste “GR3-3GR”. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v.17, n.2, p.36-64. fev. 2009b.

TEOLDO, I. et al. Sistema de avaliação tática no Futebol (FUT-SAT): Desenvolvimento e validação preliminar. **Motricidade**, Vila Real, v.7, n.1, jun. p.69-84. 2011.

124

VAEYENS, R.; COUTTS, A.; PHILIPPAERTS, Renaat. Evaluation of the “under-21 rule”: Do young adult soccer players benefit? **Journal of Sports Sciences**, Abington, v.23, n. 10, p. 1003-1012, out. 2005.

WILLIAMS, M.; HORN, R.; HODGES, N. Skill Acquisition. In: REILLY, T.; WILLIAMS, M. **Science and Soccer**. London: Routledge, 2003, p.198-213.

WILLIAMS, M. et al. Cognitive Knowledge and Soccer performance. **Perceptual and Motor Skills**, Missoula, v. 76, n. 2, p. 579-593, abr. 1993.

WORTHINGTON, E. **Learning & teaching soccer skills**. Califórnia: Hal Leighton Printing Company. 1974, 182p.

O ensino dos “futebóis” na educação física escolar

Prof. Dr. Ricardo Rezer



Introdução

Nos últimos 20 anos vêm sendo produzidas no campo da Educação Física (EF) brasileira, diferentes abordagens sobre o trato com o esporte no contexto escolar. Em tese, este esforço vem contribuindo significativamente com a prática pedagógica de professores e professoras de EF. Como exemplo, poderíamos citar os trabalhos de Soares et al. (1992) e Kunz (1994), entre outros.

Obstante a isso, é possível inferir que há um descompasso entre significativa produção acadêmica do campo da EF e a prática pedagógica no contexto escolar, sendo perceptível a dificuldade cotidiana dos professores em “dar aula”. Enfrentar isto implica em uma aproximação maior entre o conhecimento produzido pelas universidades/institutos de

pesquisa e os trabalhadores do campo da EF, esforço ainda com longo caminho a ser trilhado.

É possível inferir que o distanciamento entre “teoria e prática” ainda é grande, o que vem promovendo um tempo de angústia para o professor, sobre como agir, o que “dar” nas aulas, enfim, um momento de insegurança acentuada sobre como proceder “na prática”. Este tempo de angústia sobre “o-quê-fazer” se apresenta como um desafio contemporâneo, sendo necessário continuar pensando e propondo elementos para a prática pedagógica na EF escolar. Mas a questão “o-que-fazer” não basta, sendo necessário ampliar esta dimensão para “por-quê-fazer” (ou não fazer), “para-que-fazer”, entre tantas outras que se constituem como necessárias na perspectiva de tornar claro (ao menos para nós mesmos) o sentido de nossa intervenção. Enfrentar estas questões remete ao desafio de enfrentar o hiato entre a produção acadêmica e a prática pedagógica no contexto escolar.

Por tais argumentos, percebo um momento histórico que aponta para um incremento das discussões sobre a prática pedagógica na EF escolar, no qual iniciativas como dossiês ou periódicos voltados para professores, tais como os Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte podem se constituir como importantes orientadores para a prática pedagógica dos professores e professoras que operam cotidianamente na EF escolar, inclusive, provocando-os a também escrever, condição que entendo como pressuposto para a docência, mesmo que tais escritos não se derivem em publicações.

Desta forma, o objetivo deste texto é apresentar pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na EF escolar. Nesta direção, este texto se propõe, também, a

refletir sobre possibilidades de maior aproximação entre *teoria e prática* pedagógica no campo da EF escolar, tarefa nada fácil que necessita de ser enfrentada.

Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis”...

É importante lembrar que não há “A” aula de EF, mas aulas de EF para diferentes grupos. Isso caracteriza a impossibilidade de encarar os pressupostos apresentados aqui como modelos, mas sim, como sugestões que precisam de uma leitura interpretativa e de correção de rumos de acordo com cada contexto e/ou fases escolares.

Inicialmente, penso ser necessário esclarecer a concepção de “futebóis” que orienta este texto. Se por um lado, futsal, futebol de campo, entre outros, são modalidades específicas, há a necessidade de uma mediação pedagógica para o ensino de seus elementos no contexto escolar. Na concepção aqui assumida, “futebóis” apresentam-se como uma possibilidade que permite aos professores de EF tratar pedagogicamente as modalidades esportivizadas de jogos de bola com os pés, tais como o futebol e o futsal, a partir de uma compreensão crítica que lhe confira status de conhecimento da cultura corporal de movimento, tratado como um objeto de estudo do professor e consequentemente, como um tema importante a ser ensinado na EF escolar, sem desconsiderar seus elementos específicos.

Concordando com Damo (2007), “futebóis” não é simplesmente um neologismo de ocasião. Porém, é um termo usado com pouca frequência, e resgata o reconhecimento da diversidade deste fenômeno manifesto na linguagem cotidiana, como: futebol de várzea, de salão, de

praia, de botão, futevôlei, totó, futsal, “pelada”, “racha”, entre outros.

A seguir, apresento (com todo o risco que isso pressupõe) alguns referenciais orientadores para o ensino dos “futebóis”. São seis tematizações que podem ser traduzidas para diferentes fases escolares da EF: Brincadeiras de bola com os pés, Resgate de jogos populares/de rua, Jogos esportivos, Aprofundamento técnico-tático, Jogos eletrônicos e Jogos de salão .

Fase I: tematizações sugeridas do 1º. Ao 5º. Ano (ou Pré a 4ª. Série) do Ensino Fundamental, aproximadamente entre 06 e 11 anos de idade.

128

- Brincadeiras de bola com os pés...

Em diferentes línguas, jogar e brincar são expressos em uma única palavra. Tais manifestações podem ser muito interessantes para constituir situações de ensino na EF escolar, resgatando uma riqueza inalienável no contexto da infância. Como bem se refere Benjamin (2002), onde as crianças brincam, há tesouros enterrados. Assim, podemos aprender a descobrir diferentes tesouros e, concordando com Kunz (1994), o jogo pode representar possibilidades para viver experiências bem sucedidas neste âmbito, com desdobramentos para toda a vida. Nessa direção, o jogo, mais que o esporte, passa a representar uma importante possibilidade pedagógica para a EF, conforme sínteses a seguir:

- Período propício para experimentação e descoberta: importante constituir espaços para experimentar

as possibilidades de relação com a bola, sob diferentes situações, onde seja possível ousar nas possibilidades interpretativas e a bola venha a se constituir como um brinquedo prazeroso na relação com o próprio corpo.

- Propostas de aulas desenvolvidas com diversidade de materiais: é importante destacar a articulação da bola com outros materiais (cordas, bambolês, bastões, etc.), de modo que as crianças tenham possibilidade de explorar intensamente as possibilidades dos arranjos materiais (sobre arranjos materiais, ver Kunz, 1994).
- Conhecimento a ser ensinado: “Novas” formas de relacionamento com a bola, individual e coletivamente (permitir a socialização das experiências entre os alunos, onde eles aprendam com o professor e também entre si).
- Explorar a capacidade mimética dos alunos, entendendo mimesis como a possibilidade de representar algo que não somos, ou como se refere Benjamin (1994, p. 108), “[...] é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças”. Encenações proporcionam um adentrar a um mundo mágico, imaginário e extremamente desafiante, onde somos introduzidos nos mistérios do mundo lúdico. Ou então, “como um leão chuta a bola?”.
- Fomentar o “Eu consigo”. O desenvolvimento de vivências positivas pode permitir uma ampliação da participação dos alunos nas aulas. Geralmente gostamos daquilo que conseguimos realizar com certa “eficiência”, o que se trata de desafio pedagógico para a EF.

- Introdução à tática: tema pouco explorado nesta fase escolar, por ser considerada como muito complexo. Porém, se considerarmos a tática como uma capacidade de leitura de jogo, que venha a permitir maiores possibilidades para resolver os problemas nele apresentados, através da decisão mais adequada (REZER; SAAD, 2005), é possível desafiar os alunos sobre “como se resolve os problemas do jogo”, mesmo que se trate de um simples jogo de “bobinho”, onde ele precisa decidir para quem, quando e de que forma joga a bola. Estes desafios podem ser considerados no coletivo e proporcionados aos alunos na forma de questionamentos que podem ser alvo de reflexões a serem desenvolvidas em aula.

130

- Resgate de jogos populares/de rua...

A questão anterior, “o-que-fazer”, será agora revisitada a partir de um processo de exploração das memórias dos estudantes, do que brincam fora da escola, quais os “jogos de bola” experienciados, enfim, suas experiências em um processo de resgate de jogos populares/de rua de “Futebóis”. Isso possibilita tratar, em aula, de memórias individuais que se manifestaram no coletivo, em um processo de socialização de conhecimentos construídos fora da escola, onde se evidencia a preocupação em “olhar” por cima do muro da escola.

Na EF escolar, o jogar precisa se apresentar como espaço para aquisição de conhecimentos em um planejamento com fins a serem alcançados. Esta intencionalidade pedagógica permite diferenciar o *jogo da rua* do *jogo da EF*. Tais experiências pedagógicas podem se caracterizar

como um lugar para ampliar, de forma crítica, o conhecimento sobre jogo/esporte, resgatando e socializando conhecimentos oriundos “da rua”. Nessa direção, promover a possibilidade de que os alunos organizem seus próprios jogos pode permitir um interessante exercício de cidadania (discussão, problematização e acordos), de respeito às diferenças (gênero, raça, etnia, colegas com maior facilidade ou dificuldade para jogar), bem como, a desconstrução de tabus. Por exemplo, o erro, geralmente percebido como algo “negativo”, é um indicativo vivo da necessidade de aprender mais. Ou, então, o rendimento, expressão bastante questionada na EF escolar (“render mais” é uma possibilidade interessante, quando compreendido como o aumento do arcabouço de conhecimentos para lidar com os desafios do cotidiano, por exemplo, na EF, etc.).

As tematizações de experiências podem ser abordadas a partir dos próprios estudantes, observando a importância do professor não “ficar refém” dessas experiências. Porém, observar essas referências evidencia uma tendência de forte significado para os “autores” dos jogos, onde eles, provavelmente, por se sentirem sujeitos do processo, irão participar das aulas. Nessa direção, o professor trata com o conhecimento trazido de “fora para dentro”, a “partir disso”, sem “ficar nisso”. Respeitar e resgatar a cultura lúdica, articulada com o que a EF escolar tem a ensinar (ver tematização anterior, por exemplo), parece se apresentar como uma equação possível de contribuir com a eficácia de uma intervenção. Um resgate da cultura lúdica dos estudantes pode “fazer aparecer” o que se “faz” fora da aula, trazendo uma riqueza que não pode ser desprezada.

Fase II: tematizações sugeridas para alunos de 6º. Ao 9º. Ano (5ª. A 8ª. Séries) do Ensino Fundamental, aproximadamente entre 11 e 14 anos de idade.

- Jogos esportivos... (o jogo fica “sério”).

Os jogos esportivizados se constituem como uma construção humana, dotada de um arcabouço de conhecimentos a serem tratados no âmbito escolar. Nesta fase, torna-se pertinente maiores aproximações da EF com o esporte institucionalizado, em um processo que se assemelha à aquisição de conhecimentos de, por exemplo, Língua Portuguesa, que permitam ao sujeito ler e a escrever com correção, clareza e coerência .

Para que seja possível aos estudantes estabelecerem relações de diálogo com situações sistematizadas do futebol/futsal, cabe trabalhar tais conteúdos em aula. Isto pode permitir um grau de autonomia, onde os estudantes tenham condições de “jogar bem” (isso não quer dizer que os estudantes precisam se tornar jogadores de excelência ou profissionais, mas que consigam, ao final de 12, 13 anos, no âmbito da EF escolar, reconhecer e se relacionar de forma competente e crítica com o futebol/futsal, tanto como espectadores, leitores ou jogadores).

Desta forma, ensinar conhecimentos dos “futebóis” em suas manifestações sistematizadas trata-se de uma responsabilidade da EF. Isso traz, como tema de aula, conhecimentos específicos que permitam um “olhar” mais apurado dos estudantes para com este conteúdo.

Da mesma forma que se faz necessário um processo de alfabetização que permita a comunicação linguística entre os seres humanos, faz-se necessário um processo de

alfabetização esportiva que permita uma relação de diálogo entre os jogadores no plano do futsal/futebol. Para tal, a ênfase em jogos que desafiem a resolução de problemas de ordem tática pode permitir a ampliação da capacidade de leitura de jogo e, por consequência, uma ampliação das experiências dos estudantes que permitam uma ampliação de seu conhecimento específico, a partir de uma ampliação da capacidade de “leitura de jogo”.

Nessa direção, este período escolar deve possibilitar condições objetivas para jogar bem e sentir-se bem, tanto como sujeito, como parte integrante de um coletivo que joga. Isso implica em discutir as relações dialéticas e contraditórias entre competição e cooperação, lembrando que não é possível haver jogo sem princípios mínimos de cooperação. Por exemplo, se uma equipe não cooperar e aceitar jogar com outra, nem há jogo. Ou, se não houver um mínimo de cooperação entre a própria equipe, o jogo acaba no primeiro lateral, devido ao fato de a bola ter de ser passada para que o jogo reinicie, entre outras situações que poderiam ser citadas. Isso permite considerar a importância de articular o jogar coletivamente com o outro time, e não somente contra o outro. Tal assertiva permite considerar, também, a possibilidade de uma infinidade de argumentos relativos aos valores que (ainda) podem ser preconizados com a prática esportiva.

- Jogos eletrônicos...

Este tema pode se apresentar como uma perspectiva interessante de ser abordada na EF escolar. Neste caso, é importante considerar que, mesmo Escolas Públicas já apresentam uma estrutura que paulatinamente vem incorporando laboratórios de informática em seu cotidiano.

Tal assertiva se deve muito mais a partir de minhas experiências com formação permanente/continuada de professores de escolas públicas de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná, do que em dados oficiais. Embora considere equivocada a idéia (simplificada) de que os jogos eletrônicos estão presentes na vida de todos os alunos, que eles não *brincam* mais, entre outros chavões que carecem de maior contextualização, penso que as escolas vêm implementando esforços na direção de socializar as possibilidades de acesso à tecnologia.

Portanto, explorar o conhecimento que se apresenta nos jogos eletrônicos, merece maior atenção da EF escolar. Como bem afirma Costa (2006), os educadores devem estar atentos para não se tornarem vulneráveis frente a linguagens e conhecimentos tecnológicos não dominados por eles, mas dominados pelos estudantes.

134

No que se refere às possibilidades que os jogos eletrônicos representam em situações de aula, é possível considerar uma gama de conhecimentos presentes, por exemplo, no jogo FIFA, onde podem ser abordados: sistemas de jogo e equilíbrio entre atacar e defender (o “técnico” precisa “armar” seu time), regras (número de substituições, punições, infrações, entre outros), organização esportiva (fórmulas de campeonatos/torneios, eliminatória simples, dupla, chaves, todos contra todos, etc.); acordos internos entre os envolvidos (tempo, fórmula de disputa, calendário, etc.); sem contar na destreza motora para concatenar as exigências do jogo com os procedimentos e operações realizadas no joystick ou no teclado do computador.

Mesmo que se perceba certa “diabolização” dos jogos eletrônicos, como se fossem essencialmente “do mal” e “alienantes”, considero que é preciso compreender melhor

como lidar com as possibilidades que eles podem representar. O fato é que eles seduzem crianças, jovens e adultos de diferentes camadas sociais, o que pode servir como justificativa para um olhar mais atento da EF escolar sobre as considerações aqui estabelecidas.

Fase III: Tematizações sugeridas para o 9º. Ano (ou 8ª. Série) do Ensino Fundamental e o ensino médio (I, II e III anos), aproximadamente dos 14 aos 17 anos.

- Aprofundamento técnico-tático...

Nessa fase escolar, a tradição construída no âmbito do esporte institucionalizado ocupa um espaço mais central no conteúdo desenvolvido nas aulas, articulando desde conhecimentos “periféricos” até conhecimentos específicos. Inicialmente, para abordar esta fase, considero necessário compreender, conceitualmente, técnica e tática a partir de uma relação de indissociabilidade, onde elas se apresentam nas situações corriqueiras do jogo na aula. Ampliar a compreensão dos fenômenos pela linguagem pode permitir uma ampliação das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Bem como, ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica começa pela ampliação da percepção da complexidade do fenômeno em questão. Nessa direção, compreender a técnica a partir de uma ampliação do prisma de percepção pode promover desdobramentos importantes no “chão da quadra/sala de aula”. Lembrando Boukharaeva, citado por Fensterseifer (2001), “a técnica é o meio de solução dos problemas e não um objetivo em si mesmo” (p. 255).

Portanto, jogar coletivamente exige uma relação de indissociabilidade entre técnica e tática, resgatando a compreensão grega da *tecné*, proporcionando uma amplitude das possibilidades de ação, no sentido de instrumentalizar o estudante a resolver problemas inerentes ao jogo, pode ser pensado a partir da construção de situações com modificação de algumas estruturas (número de jogadores, tamanho de quadra), com superioridade/ inferioridade numérica, com “curingas”, entre outros.

A preocupação com o rendimento dos estudantes deve ser considerada, visto que o aluno precisa aprender mais do que sabe nas experiências de aula. Para isso, também é necessário compreender “rendimento” como a possibilidade de resolver, com sucesso, problemas do cotidiano, nesse caso, desafios do futsal/futebol. Daí a importância de ressaltar, que nas aulas de EF é preciso considerar o rendimento do aluno, mas considerando esta expressão com uma conotação diferente da compreensão hegemônica de rendimento (deslocando o epicentro da aula de um *laissez faire* ou de um rendimento máximo para um rendimento possível). Mesmo assim, concordando com Freire (2003), situações lúdicas deverão continuar a fazer parte das propostas de aula, porém, a ênfase neste momento terá como referência o conhecimento específico.

Fase IV: tematização sugerida para as diferentes fases escolares, com níveis de complexidade definidos de acordo com cada contexto.

- Jogos de Salão...

Jogos de salão são considerados como aqueles desenvolvidos em espaços fechados, com representações

reduzidas de jogadores (o botão, no futebol de botão, por exemplo), tabuleiros (dama, por exemplo), implementos (tais como a raquete do tênis de mesa), com menor amplitude de movimento que os jogos normalmente desenvolvidos em aulas de EF na quadra/campo.

Considero que este seja um conteúdo de riqueza muito grande. É possível perceber, em diferentes contextos, a presença corriqueira dos jogos de salão em aulas de EF (quando chove, quando está muito frio ou calor, quando a quadra não está acessível, entre outros). Obstante a isso, também corriqueiramente, é explorado muito mais no sentido “ocupativo” e recreativo do que no sentido de um conhecimento importante de ser ensinado.

Esta é uma questão que percebo como importante: jogos de salão possuem um grande arcabouço de conhecimentos técnicos e culturais. Sem contar que podem representar outras formas de ensinar elementos dos “futebóis”. Como exemplo, no caso do jogo de botão, a técnica e tática também se fazem presentes de outra forma, mas sempre presentes.

Assim, o tema “jogos de salão” pode superar uma atividade de caráter meramente “ocupativo” e pode representar, em uma proposta séria, um conhecimento digno de ser ensinado em um contexto escolar, fruto de um planejamento e de uma hierarquização de saberes (culturais e técnicos) a serem tratados, pedagogicamente, em aulas. Concordando com Costa (2006), estas experiências podem contribuir com o rompimento da necessidade de brincar com objetos, passando para o brincar com os outros, o que, indubitavelmente, trata-se de uma nobre tarefa a ser tratada pela EF escolar.

Considerações finais...

A amplitude dos conhecimentos presentes nos “futebolis” pode originar vários conteúdos a serem trabalhados em aula. Isto corrobora com as idéias apresentadas por Vago (1996) com relação à possibilidade de construir uma cultura escolar para o ensino do esporte. Considero que este processo se dá em meio a uma tensão permanente entre aquilo que existe e precisa ser ensinado (tradição) e aquilo que pode ser construído (em aberto). Este texto procura, então, participar do movimento de pensar e propor perspectivas para lidar com estas questões na EF escolar, a fim de contribuir com a construção de uma nova cultura para o ensino dos “futebolis”.

É possível considerar este esforço análogo a um processo de Alfabetização, nesse caso, um processo de Alfabetização Esportiva, que pode permitir, a partir de uma abordagem crítica e da tematização de diferentes conhecimentos presentes nos “futebolis”, uma apropriação significativa desta parcela da cultura corporal de movimento, no sentido de possibilitar ao aluno relacionar-se com ela, em diferentes situações, permitindo a ele, como afirma Betti (2009), possibilidades de usufruir esta cultura de maneira crítica e autônoma.

É importante considerar nesse contexto, que as fronteiras entre jogo e esporte não são tão rígidas como comumente parece. As relações entre um e outro dependem de diversos aspectos, entre eles os códigos, sentidos e significados que se constroem nas relações entre os jogadores. Esta relação paradoxal merece maior aprofundamento da comunidade acadêmica, de novos estudos que ampliem a compreensão de fenômenos tão complexos e imbricados.

Outro ponto de chegada deste texto, que pode originar novas investidas, reside na questão de que precisamos avançar no esforço de construir propostas curriculares para o ensino da EF escolar, com níveis de complexidade crescente e com hierarquização dos conhecimentos a serem abordados nos anos escolares, no sentido de superar o “jogar pelo jogar”, as “atividades recreativas” ou, aulas de caráter “ocupativo”, para, em seu lugar, construir coletivamente uma EF que possa enfrentar proficuamente os desafios e problemas que a angustiam.

Cabe destacar que, para isso, não é necessário deixar de jogar ou se divertir nas aulas de EF, mas sim, entender que a função da EF escolar não é simplesmente constituir espaço para *divertir* e *deixar jogar*. Ainda assim, é preciso considerar que abrir espaço para a vivência lúdica nas aulas significa, como princípio, marcar no próprio corpo experiências da “vida vivida”, deixando marcas, saberes e conhecimentos que nunca mais se perdem.

Finalizando, os pressupostos apresentados podem contribuir com novos olhares que venham a avançar no movimento de construir propostas de ensino na EF escolar, contribuindo com o trabalho de professores e professoras, ampliando o movimento de interlocução entre teoria e prática, dilema tão presente no cotidiano da EF brasileira.

Referências

ARENDDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: _____. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. Brasiliense: São Paulo, 1994.

_____. Brinquedos e jogos. In: _____. **Reflexões: a criança, o brincar, a educação**. 3ª. Edição. São Paulo: Summus, 2002.

BETTI, M. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

COSTA, A. Q. **Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Área de Pedagogia da Motricidade Humana. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP. Rio Claro, 2006.

DAMO, A. S. Senso de jogo. **Esporte e sociedade**. Revista Digital. n.1. Nov.2005/ Fev.2006. Disponível em: <http://www.lazer.eefd.ufrj.br/espsoc/> Acesso: 01/09/2008.

FENSTERSEIFER, P. E. **Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: UNIUI, 2001.

_____. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org) **O fenômeno esportivo – ensaios crítico reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GARGANTA, J.; PINTO, J. O ensino do futebol. In GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ORG). **O ensino dos jogos desportivos**. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto (POR), 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: UNIUI, 1994.

_____. (Org.) **Didática da Educação Física 3**. Futebol. 2ª. Edição. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

REZER, R. **A construção conjunta em aulas de Educação Física: uma análise sobre esta possibilidade**. Monografia de Especialização em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 1997.

_____. **O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas...** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

REZER, R.; FENSTERSEIFER, P. E. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Revista Pensar a Prática**. FEF/UFG. v. 11, n. 03. Goiânia, 2008.

REZER, R.; SAAD, M. A. **Futebol e futsal: possibilidades e limitações da prática pedagógica em escolinhas**. Chapecó, SC: Argos, 2005.

SOARES, C. L. (Et al.) **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAVARES, M.; SOUZA JÚNIOR, M. O jogo como conteúdo de ensino para a prática pedagógica da educação física na escola. **Revista Corporis**, Recife, ano I, n. 1, jul/dez. 1996.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente – um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**. Ano III. n. 5. 1996.





PARTE IV

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO FUTSAL



Impacto das metodologias no processo de formação dos jogadores de futsal

Prof. Dr. Michel Angillo Saad
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento



A problemática da relação do ensino dos esportes de invasão com a lógica do jogo

145

Nas últimas décadas, a aplicação dos avanços científicos na solução dos problemas do esporte tem sido incrementada, gerando mudanças importantes e, ao mesmo tempo, distinguindo o estado de desenvolvimento esportivo no mundo. Os estudos sobre os aspectos didático-metodológicos multiplicaram-se ao longo dos anos, compreendendo um dos principais avanços na literatura esportiva.

Emerge, também, como tema nos estudos realizados, compreender a influência dos diferentes componentes (físicos, técnicos, táticos e psicológicos) que determinam o

rendimento esportivo, bem como as diferentes estratégias de desenvolvimento de cada um desses componentes no desempenho de atletas e equipes (TAVARES, 2006).

A maioria das investigações tem destacado a importância de mudança das abordagens aplicadas na práxis das escolas e clubes, evidenciando, também, a necessidade de adaptar os modelos de ensino-aprendizagem-treinamento às características das crianças, de se aplicar modelos mais dinâmicos, nos quais a centralização seja através da interação das ações técnicas e táticas que ocorrem no jogo, indicando a necessidade da aquisição de conhecimento, o mais próximo possível da realidade competitiva do jogo.

Dessa forma, parece estar ainda atual e presente nas investigações realizadas nas modalidades esportivas coletivas, o desafio do processo de ensino dos esportes em promover associação entre a lógica didática e a lógica interna do jogo. Para tanto, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem-treinamento, principalmente das modalidades esportivas coletivas, necessite ser implementado, a partir de planejamentos e programações influenciados pela lógica do jogo (ARAÚJO, 1997).

Muitos estudos têm apontado que as tarefas de treinamento e as ações técnico-táticas do jogo devem ser reproduzidas de forma metódica e sistemática no processo de ensino-aprendizagem-treinamento, considerando os sistemas que se estabelecem entre os diferentes elementos de uma dada situação de jogo (CASTELO, 2000). É necessário analisar a estrutura e a dinâmica interna de cada modalidade, no sentido de configurar a sua especificidade, e também determinar as linhas de força que permitem moldar o treinamento de acordo com a competição (GARGANTA, 2000).

Especialistas (GARGANTA, 1998; MESQUITA; GRAÇA, 2006; SADI, 2010) defendem que o processo de ensino-aprendizagem nos jogos esportivos coletivos deve se basear nas características funcionais da modalidade, com destaque no desenvolvimento das capacidades técnico-táticas, pois se apresenta como um contexto real de resolução de problemas, estimulando a tomada de decisão constantemente.

A partir dessas considerações, fica evidente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, no sentido de assegurar o desenvolvimento de competências que favoreçam a realização de ações técnico-táticas no jogo. Além disso, a práxis da iniciação esportiva com crianças e jovens persiste e restringe-se, lamentavelmente, à simples preocupação do ensino-aprendizagem de habilidades técnicas específicas da modalidade.

Apesar de o conhecimento da lógica do jogo favorecer a organização didático-metodológica do ensino, pouco se sabe, ainda, sobre os resultados decorrentes do processo de ensino na melhoria da qualidade e eficiência do processo de treinamento, principalmente em relação à análise do desempenho dos jogadores.

Avaliar os resultados decorrentes do processo de ensino-aprendizagem-treinamento por meio da análise do desempenho dos jogadores nas situações de treinamento e competição, também tem sido tema de recentes estudos. Enquanto alguns se centram na avaliação do desempenho dos atletas em relação a um componente do rendimento, geralmente técnico ou tático, outros procuram investigar o desempenho, geralmente do componente tático, a partir de metodologias empregadas em sessões de treinamento.

Contudo, ainda são poucas as iniciativas para analisar a efetividade das metodologias no processo de ensino-aprendizagem-treinamento. A maioria das investigações realizadas sobre essa temática é sugestiva ou inconclusiva e não tem procurado relacionar a metodologia adotada pelos treinadores, ao processo de ensino-aprendizagem-treinamento e o desempenho dos jogadores.

Diante disso, analisar a efetividade das metodologias e o desempenho dos jogadores em relação às ações técnico-táticas compreende uma importante iniciativa investigativa que poderá fornecer subsídios teóricos e metodológicos aos treinadores e jogadores, em relação aos requisitos que compõem o rendimento esportivo.

Assim, diante das considerações expostas, o presente texto apresenta estudos e evidências, com o intuito de promover a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem-treinamento e sua relação com o desempenho esportivo, dessa forma contribuindo com a seguinte questão: qual é a efetividade das metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento empregadas pelos treinadores de futsal nas categorias de base no desenvolvimento técnico-tático individual dos jogadores?

As metodologias no desenvolvimento técnico-tático dos jogadores

A literatura (não muito recente, como parece) tem destacado a necessidade de mudança no trato metodológico, no ensino dos esportes aplicados na práxis das escolas e clubes. Uma corrente que se evidencia, independente do modelo da proposta, é a necessidade de desenvolver processos de ensino que atendam às características das

crianças, através de propostas mais dinâmicas, nas quais a centralização do processo seja no desenvolvimento harmônico dos componentes que cercam o rendimento esportivo.

Seguindo essa corrente, algumas concepções de ensino dos esportes trazem alternativas pedagógicas que vêm ganhando evidência e comprovando sua eficácia. Trata-se das abordagens alternativas para o ensino-aprendizagem dos jogos esportivos coletivos; entre elas, o denominado *Teaching Games For Understanding* (TGfU), ou seja, o ensino dos jogos por meio da sua compreensão (BUNKER; THORPE, 1982); o livro *Ensino dos Jogos Desportivos* (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995), que apresenta propostas para diferentes modalidades; a proposta da Iniciação Esportiva Universal (GRECO; BENDA, 1998); e da Escola da Bola, direcionada às crianças entre 6-10 anos de idade (KRÖGER; ROTH, 2002) e transferível às faixas etárias mais avançadas.

Na totalidade das abordagens de ensino dos jogos esportivos coletivos, classificados como estruturalistas ou construtivistas, o processo é pautado pelo enfrentamento progressivo de problema do jogo, iniciando pelas estruturas de complexidade simples, jogos reduzidos, jogos condicionados, nos quais o desafio proposto é acessível às capacidades dos jogadores (MESQUITA; GRAÇA, 2006).

Com o surgimento e evidências dessas diferentes propostas e abordagens, aparentemente, a dicotomia metodológica predominante nas décadas de 1960-1970, de “exercícios x jogo”, estaria teoricamente superada. Ou seja, mesmo havendo uma expressiva divulgação de diferentes possibilidades de abordagens e metodologias de ensino nos esportes, os estudos desenvolvidos a partir de observação realizada nas escolinhas e clubes buscam ainda promover o abandono gradativo da prática empírica e indutiva, possibilitando aos professores e treinadores

uma fundamentação científica para proporcionar suporte teórico a esse processo.

Ao traçarmos um paralelo de como o processo de ensino-aprendizagem-treinamento se apresentava – e também como se apresenta – é possível afirmar que, gradativamente, os treinadores de formação passaram a adotar uma prática mais diversificada, com ênfase no desenvolvimento conjunto das ações técnicas e táticas, seja através de atividades técnico-táticas ou pelas diferentes formas de jogo.

Para contribuir com essa questão, dois estudos servirão de suportes às considerações apresentadas, ambos realizados no futsal (SAAD, 2002; 2012) e que tiveram como objetivo, em sua essência, analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento realizado nas sessões de treinamento técnico-tático no futsal de base.

Inicialmente, ao comparar os tipos de treinamentos realizados nos estudos desenvolvidos em 2002 e 2012 (Figura 1), é possível identificar uma evolução, apesar de pequena, nas bases do processo de ensino-aprendizagem-treinamento.

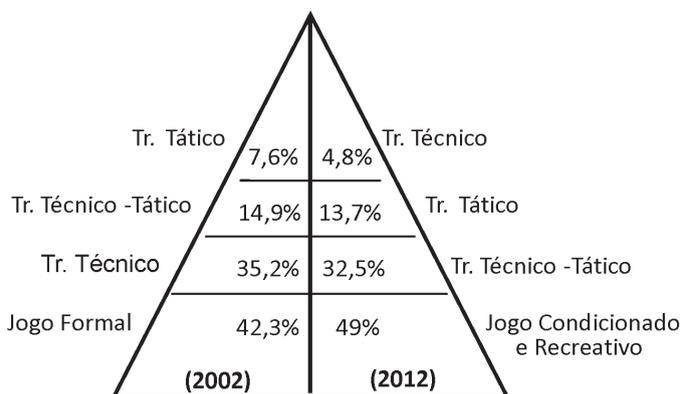


Figura 1: Comparação do percentual dos tipos de treinamentos realizados nas sessões de treinamento de futsal nos estudos de Saad (2002 e 2012).

Fica evidente, na Figura 1, que a fundamentação do processo de ensino-aprendizagem-treinamento alterou-se ao longo dos anos. Apesar de o jogo ocupar posição de destaque, ainda nas sessões de treinamento, o estudo realizado em 2012 apontou que os treinadores passaram a utilizar diferentes formas de jogo, tais como jogo recreativo¹⁴ e condicionado¹⁵. Por sua vez, no estudo realizado em 2002, os resultados demonstraram que o jogo desenvolvido era única e exclusivamente formal, ou seja, realizado entre os jogadores da mesma equipe, com o objetivo de simular situações e comportamentos de uma partida oficial, na qual o treinador realizava o papel de árbitro e, esporadicamente, durante o jogo, realizava *feedback*.

Se, no ano de 2002, o estudo apontou que nas sessões de treinamento de equipes de futsal das categorias sub-11 e sub-13 prevalecia uma metodologia basicamente centrada nos elementos técnicos do jogo, em 2012, passados 10 anos, o mesmo autor desenvolveu outra investigação, na qual foi possível constatar, que independente do período do planejamento da temporada esportiva, a fundamentação técnico-tática assume papel de destaque, através de treinamentos técnico-táticos ou nos diferentes tipos de jogos realizados.

Outra constatação importante do estudo realizado em 2012, que de certa forma apresentou um avanço em relação ao anterior, foi por analisar o impacto das metodologias empregadas pelos treinadores no desenvolvimento

¹⁴ Jogos estruturados ou semiestruturados, normalmente praticados com fins recreativos e, em alguns casos, como instrumento para desenvolver a inteligência tática através da solução de problemas.

¹⁵ Jogos com o objetivo de desenvolver situações específicas do jogo e suas relações com o ataque e a defesa.

técnico-tático individual dos jogadores, considerando a experiência esportiva. Para tanto, foram realizadas observações durante as sessões de treinamento, de forma a identificar as metodologias empregadas pelos treinadores, efetivadas durante os períodos preparatório e competitivo, e a avaliação do desempenho técnico-tático¹⁶ individual dos jogadores, permitindo, assim, determinar o nível de desempenho de cada jogador (não experiente e experiente), no início e ao final da temporada esportiva.

As observações das sessões de treinamento seguiram, após adaptações, o protocolo do estudo realizado em 2002, e o nível de desempenho foi constatado por meio do Instrumento de Avaliação do Desempenho Técnico-Tático Individual – IAD-Futsal (SAAD, 2012), que identifica o nível de desempenho da eficácia, tomada de decisão e adaptação das ações técnico-táticas referentes a cada atleta no ambiente de jogo formal.

152

Para melhor compreensão dos componentes, define-se como tomada de decisão o conjunto de processos de seleção e de escolha de uma determinada ação, com o intuito de resolver a situação-problema em que o jogador se encontra (ARAÚJO, 2006); eficácia é o resultado obtido em decorrência da execução das habilidades fundamentais do jogo (RINK, 1993) e a capacidade do jogador de adaptar os movimentos, a partir da observação e análise do jogo, envolvendo movimentações que precedem o contato direto com a bola ou aquelas realizadas após o contato com a bola buscando a continuidade do jogo, é a adaptação.

¹⁶ Desempenho técnico-tático: conjunto de fatores referentes à tomada de decisão, execução de componentes motores e movimentações com ou sem bola, adaptáveis às situações de jogo e que permitam a resolução de tarefas as quais permitem hierarquizar características que discriminam atletas de nível de rendimento distinto (HOPPER, 2007).

Conforme o estudo realizado em 2012, a organização das distintas atividades demonstra o tipo de treinamento que cada treinador estabelece para sua equipe. O Gráfico 1 apresenta o volume total das categorias de treinamento que cada equipe utilizou ao longo da temporada esportiva (24 sessões).

Tabela 1: Tipos de atividade e duração (minutos) nas diferentes equipes e categorias.

Categoria de Treinamento Tendência Metodológica	Tipos de Tarefas	Categoria Sub-13		Categoria Sub-15	
		Equipe 1	Equipe 2	Equipe 3	Equipe 4
TÉCNICO	Aquisição do gesto técnico	203'	-	-	-
	Aprimoramento do gesto técnico	243'	233'	234'	225'
TÁTICO	Jogadas pré-estabelecidas	132'	-	252'	-
	Situações especiais	55'	-	150'	-
TÉCNICO-TÁTICO	Estruturas funcionais	647'	220'	528'	216'
JOGO	Jogo recreativo	80'	-	-	-
	Jogo condicionado	115'	-	177'	-
	Jogo reduzido	-	-	-	-
	Jogo formal	135'	697'	132'	575'

Pode-se observar (Tabela 1) que as equipes 1 e 2 da categoria sub-13 demonstraram tendências distintas à opção metodológica de treinamento. A equipe 1 utilizou

mais, do tempo total de treinamento da temporada, em atividades de preparação técnica e técnico-tática. Já a equipe 2 gastou a maior parte do tempo da temporada em atividades de jogo, seguidas por tempos substancialmente menores em atividades técnicas e atividades técnico-táticas, não realizando, nas sessões observadas, o treinamento tático.

A categoria sub-15, composta pelas equipes 3 e 4, apresentou comportamento similar à sub-13, em que a equipe 3 demonstrou uma estrutura de treinamento mais equilibrada, com um maior dispêndio de tempo em atividades técnico-táticas, seguido de atividades táticas. Da mesma forma que a equipe 2, a equipe 4 apresentou um elevado investimento do tempo total do treinamento da temporada em atividades de jogo. O reduzido tempo para os treinamentos técnico e técnico-tático e a ausência de atividades táticas demonstram, assim como na categoria sub-13, opções metodológicas divergentes dos treinadores da categoria sub-15.

Nível de desenvolvimento dos jogadores considerando a experiência esportiva

Ao analisar a relação existente entre o nível de desempenho técnico-tático dos jogadores não experientes e experientes, o estudo apresentou as seguintes constatações:

- No início da temporada esportiva, o nível de desempenho dos jogadores experientes é superior ao dos jogadores não experientes em todos os indicadores e componentes que cercam o rendimento esportivo.

- Tanto os jogadores experientes como os jogadores não experientes apresentam ganhos nos índices do nível de desempenho técnico-tático individual ao final da temporada esportiva. Essa evolução expressiva indica que os jogadores dessas categorias, compreendidos entre 12 e 15 anos de idade, ainda não atingiram seu ápice esportivo.
- Os jogadores não experientes apresentam ganhos significativos no componente eficácia, em relação aos experientes, que, por sua vez, apresentam maiores ganhos no componente tomada de decisão.
- Ao comparar os jogadores experientes e não experientes em relação ao desempenho global (considerando os índices dos desempenhos da eficácia, tomada de decisão e adaptação), ambos os jogadores apresentaram expressiva evolução ao final da temporada esportiva.

Considerando que, nas categorias de formação busca-se efetivar o domínio e a automatização dos gestos motores, é esperado que haja um aumento representativo no componente eficácia, pois, quanto maior a prática e experiências de aprendizagem, maior é o nível do domínio das ações motoras treinadas. Outra justificativa para substancial evolução no componente eficácia é o fato de os treinadores almejarem, ao longo da época esportiva, uma homogeneização do desempenho técnico-tático individual dos jogadores da equipe.

Em relação ao melhor desempenho dos jogadores experientes no componente tomada de decisão, justifica-se isso pela associação existente entre ações regidas por capacidades cognitivas com o tempo da prática de treino.

Alguns especialistas do treino (MCPHERSON; THOMAS, 1989; ARIAS et al., 2012) indicam que os atletas mais experientes possuem um conhecimento declarativo e processual superior aos atletas não experientes. Dessa forma, o desempenho do atleta mais experiente está relacionado à capacidade de tratar, com efetividade, os sinais mais relevantes do jogo, que são desenvolvidos ao longo do tempo (MATIAS; GRECO, 2010).

De um modo geral, as investigações (SINGER; JANELLE, 1999; BAKER et al., 2003), que tratam do desenvolvimento da performance de atletas, têm apontado que os jogadores mais experientes distinguem-se dos demais, principalmente quando se refere à melhor leitura e interpretação das ações do jogo. Entretanto, o ponto crucial que leva a esses indicadores de performance é a prática do treino, em que as capacidades e habilidades são desenvolvidas e efetivadas ao longo do tempo.

Apesar de os jogadores experientes apresentarem superioridade no desempenho em relação aos jogadores não experientes, a literatura especializada atenta para que os atletas com muitas horas de prática não sejam conduzidos a uma especialização precoce. Assim, alguns cuidados devem acontecer como tarefas diversificadas e desafiadoras; o praticante deve atuar por vontade própria, encontrando satisfação pela atividade; entre outros aspectos importantes para um treino de qualidade (MILISTETD et al., 2010).

É importante ressaltar que o rendimento competitivo apresentado em categorias de formação não garante a sua manutenção na categoria adulta. Em estudo de caráter retrospectivo, realizado por Mizoguchi et al. (2008) no futsal, dos 117 atletas que eram detentores de títulos em campeonatos paranaenses nas categorias de base nos

anos de 1996 e 1997, apenas 13 mantinham esse rendimento na idade adulta após 10 anos.

Impacto das metodologias no desenvolvimento técnico-tático dos jogadores

Ao analisar o impacto das metodologias empregadas pelos treinadores (Tabela 1) em relação à evolução apresentada no nível de desempenho técnico-tático dos jogadores, quando analisados no início e ao final da temporada esportiva, foi possível constatar que:

- As equipes, que desenvolveram mais treinamento técnico-tático e jogo condicionado ao longo da temporada esportiva, apresentaram melhores resultados no nível de desenvolvimento nos componentes adaptação e tomada de decisão.
- As equipes que centraram suas atividades no treinamento técnico evoluíram significativamente apenas no componente eficácia.
- As equipes que apresentaram uma estrutura de treinamento mais equilibrada, com um dispêndio de tempo maior em atividades técnico-táticas, seguidas de atividades táticas e atividades de jogo (recreativo, condicionado e formal), e menos tempo gasto em atividades técnicas evoluíram significativamente nos componentes adaptação e tomada de decisão.

A evolução nas variáveis - adaptação e tomada de decisão representa a melhoria do desempenho cognitivo desses jogadores. O investimento do treinador em atividades baseadas em estruturas funcionais, de jogos

condicionados e recreativos, além do treinamento técnico padronizado, parece ter sido crucial para o maior desenvolvimento da dimensão tática nesses atletas. Para Greco e Benda (1998) e Graça e Oliveira (1995), o uso de estruturas funcionais do jogo e jogos modificados favorece o desenvolvimento da capacidade tática de jogadores em formação.

As equipes que investiram elevados períodos de tempo do treinamento da temporada em atividades técnico-táticas obtiveram as melhores evoluções do desempenho, demonstrando que as estruturas funcionais, compreendidas como formas de modelação do jogo, diante da sua intencionalidade ecológica, tendem a promover um aprendizado técnico-tático mais significativo (MESQUITA, 2011).

Por outro lado, as equipes que utilizaram o jogo como atividade norteadora nos treinamentos ao longo da temporada, mais especificamente o jogo formal, não atendem às recomendações da literatura atual, a qual destaca o jogo adaptado em todas as suas vertentes, como o processo referência central para a aquisição de competências técnico-táticas nas modalidades esportivas coletivas.

De um modo geral, todos os jogadores evoluíram ao longo da temporada esportiva. Os jogadores que foram submetidos a sessões fundamentadas no treinamento técnico-tático apresentaram maior evolução em todas as variáveis de desempenho, comparadas no início e no fim da temporada, em relação aos demais.

Ao analisar o impacto que as metodologias de treinamento tiveram sobre o desempenho técnico-tático dos jogadores, independentemente da faixa etária dos atletas, todas produziram efeitos positivos. De fato, parece ser previsível que as capacidades motoras e cognitivas melhorem em condições de treinamento deliberado.

Considerações finais

Ao refletir sobre as questões apresentadas ao longo do texto, a partir do conjunto das investigações realizadas e agrupadas nesta temática, possíveis respostas e questões apresentadas pretendem auxiliar professores e treinadores no contexto do planejamento esportivo, revelando aspectos importantes no âmbito da Pedagogia do Esporte.

Não há dúvidas de que o maior contato com a modalidade, ou seja, mais tempo de prática ao longo do tempo, contribui efetivamente para as melhores soluções para os problemas inerentes ao jogo. Os treinadores que investirem elevados períodos de tempo do treinamento da temporada, em atividades técnico-táticas, obterão uma evolução harmônica dos componentes que cercam o desempenho dos jogadores.

Por outro lado, os que utilizaram o jogo como atividade norteadora nos treinamentos ao longo da temporada, mais especificamente o jogo formal, não atendem às recomendações da literatura atual, a qual destaca o jogo adaptado, em todas as suas vertentes, como o processo referência central para a aquisição de competências técnico-táticas nas modalidades esportivas coletivas.

Diante disso, ao retomar a questão central do texto, pode-se afirmar que as metodologias aplicadas pelos treinadores influenciam, de modo distinto, nos componentes (adaptação, eficácia e tomada de decisão) do desempenho técnico-tático dos jogadores, assim como a experiência esportiva parece moderar o nível de desenvolvimento técnico-tático durante uma temporada esportiva, independentemente da categoria a que pertencem.

Para que as metodologias empregadas pelos treinadores contribuam efetivamente no desempenho técnico-tático dos jogadores, a estruturação e a organização do treinamento devem considerar os diferentes elementos que influenciam a temporada esportiva (nível de desempenho técnico-tático individual, metodologias empregadas, tipos de treinamento, períodos de preparação esportiva, experiência esportiva, diferentes categorias), proporcionando o desenvolvimento harmônico dos componentes que cercam o rendimento esportivo, contribuindo efetivamente na formação esportiva de jovens jogadores de futsal.

Espera-se que os apontamentos realizados ao longo do texto levem os treinadores a refletirem sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento e a romperem com o processo de ensino-aprendizagem-treinamento focado na unidimensionalidade técnica, privilegiando a fundamentação nas competências técnico-táticas e, desta forma, contribuindo na melhoria da qualidade do processo de treinamento na formação de jogadores de futsal.

Referências

ARAÚJO, D. O treino da capacidade de decisão. **Treino desportivo**, n. 1, p.11-22, 1997.

ARAÚJO, D. **Tomada de decisão no desporto**. Lisboa: FMU, 2006.

ARIAS, A. G.; ÁLVAREZ, F. D. V.; RABAZ, F. C.; DOMÍNGUEZ, A. M.; GONZÁLEZ, L. G.; ARROYO, A. P. M. Existe relación entre el nivel de competición y el conocimiento del juego em

voleibol. Retos nuevas tendencias en Educacion Fisica. **Deporte y Recreación**. n. 21, p.53-57, 2012.

BAKER, J.; HORTON, S.; ROBERTSON-WILSON, J.; WALL, M. Nurturing sport expertise: factors influencing the development of elite athlete. **Journal of Sports Science and Medicine**, n. 2, p.1-9, 2003.

BUNKER, D. J.; THORPE, R. D. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**. v. 18, n. 1, p.5-8, 1982.

CASTELO, J. **Futebol**: modelo técnico-tático do jogo. Lisboa: Edições FMH, 2000.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.) **O ensino dos jogos desportivos coletivos**. Porto: FCDEF-UP, 1998. p.11-25.

GARGANTA, J. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: FCDEF-UP, p.51-61, 2000.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: FCDEF-UP, 1995.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos desportivos coletivos**: aplicação no handebol. 1995. 194f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC, Campinas, 1995.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal 1**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

HOPPER, T. F. Teaching tennis with assessment “for” and “as” learning: a TGfU net/wall example. **Journal of Physical Health Education**, Canadá, v. 73, n. 3, 2007. p. 1-11.

Disponível em: <http://www.educ.uvic.ca/Faculty/thopper/WEB/Cahperd/Hopper%20TGfU%202007.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2009.

KRÖGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo: Phorte Editora, 2002.

MATIAS, C. J.; GRECO, P. J. Cognição e ação nos jogos esportivos coletivos. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p.252-271, 2010.

MCPHERSON, S. L.; THOMAS, J. Relation of knowledge and performance in boy's tennis: age and expertise. **Journal of Experimental Child Psychology**, p. 190-211, 1989.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (1ª Edição). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2006. p.269-283.

162

MESQUITA, I. O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. (Eds). **Pedagogia do Desporto**. Lisboa. Edições FMH, 2011. p.165-184.

MILISTETD, M.; MESQUITA, I.; NASCIMENTO, J.; SOUZA SOBRINHO, A. Concepções de treinadores “experts” brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de vôlei-bol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.79-93, jan./mar. 2010.

MIZOGUCHI, M. V.; VIEIRA, I. F.; VISSOCI, J. R. N.; AMORIM, A. C. Mini-campeões: estudo da trajetória da carreira esportiva de praticantes de futsal das categorias menores do estado do Paraná. In: **XII Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa**, Porto Alegre, 2008.

RINK, J. E. **Teaching physical education for learning**. St. Louis: Mosby, 1993. 377 p.

SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal**. 2002. 98f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SAAD, M. A. **A formação técnico-tática de jogadores de futsal nas categorias sub-13 e sub-15: análise do processo de ensino-aprendizagem-treinamento**. 2012. 164f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte**: descobrindo novos caminhos. Icone: São Paulo, 2010.

SINGER, R. N.; JANELLE, C. M. Determining sport expertise: From genes to supremes. **International Journal of Sport Psychology**, 30, p.117–150, 1999.

TAVARES, F. Analisar o jogo nos esportes coletivos para melhorar a performance: uma necessidade para o processo de treino. In: ROSE JUNIOR, D. **Modalidades Esportivas Coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2006. P.60-67.



Pedagogia do futsal: modelo contextualizado de ensino

Prof. Dr. Wilton Carlos de Santana¹⁷

Prof^a. Dr^a. Heloisa Helena Baldy dos Reis¹⁸

Prof. Ms. Danilo Augusto Ribeiro¹⁹



Introdução

165

O futsal se encaixa nos chamados esportes de cooperação-oposição, jogado num espaço comum e que possibilita a participação simultânea dos jogadores sobre a bola (MORENO, 1998). Esse contexto permanentemente variável de oposição e cooperação, dado à incerteza, cuja frequência, ordem cronológica e complexidade dos acontecimentos não podem, portanto, ser determinadas antecipadamente (GARGANTA, 2002), credita um alto valor à dimensão informacional.

¹⁷ Universidade Estadual de Londrina - UEL

¹⁸ Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

¹⁹ Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Na prática, o futsal exige que seus jogadores subordinem interesses pessoais aos coletivos, que se adaptem a novas situações, respondendo acertadamente aos problemas diversificados que surgem no jogo (GARGANTA, 1998); que produzam ações com a finalidade de transformar, momentânea ou definitivamente, a relação de oposição de forma vantajosa (TAVARES, 1998); enfim, que sejam cooperativos e inteligentes.

Logo, entendemos que aprender a jogar futsal é, em larga medida, aprender a enfrentar e controlar altos níveis de incerteza (MOMBAERTS, 2000), o que exigirá dos jogadores uma forte demanda sobre os chamados processos perceptivo-cognitivos, relacionados à percepção, análise e tomada de decisão sobre “o que fazer” numa determinada situação de jogo (BIANCO, 2006; MAHLO, 1997; PAULA; GRECO; SOUZA, 2000; TAVARES, 1996).

Sendo a ação de jogo resultante das interações entre os jogadores (MORENO, 1998), é imprescindível que, desde cedo, estes convivam, porque condicionante de suas ações, com a lógica interna do jogo nos seus aspectos estruturais (espaço, tempo, regras, colegas, adversários, bola, balizas/metras) e funcionais (os momentos ofensivos e defensivos do jogo, os diferentes papéis que os jogadores assumem nesses momentos com e sem a posse da bola, a comunicação para cooperar e para se opor, as diferentes intenções tático-estratégicas, a gestualidade ou técnica) (BAYER, 1994; BLÁZQUEZ, 1986; GARGANTA, 1998; JIMÉNEZ, 2003; MORENO, 1998; TAVARES, 2002).

No que pese essa demanda, estudos têm reportado que o ensino do futsal, no Brasil, tem perseguido a repetição de habilidades e a memorização de técnicas deslocadas do contexto de jogo (GRECO; GIACOMINI; MOREIRA,

2005; PINTO; SANTANA, 2005; SAAD, 2002; VOSER, 1999). Por extensão, este texto tem o objetivo de apresentar pressupostos de uma metodologia que se oponha a esse modo descontextualizado de ensinar futsal. Para tanto, abordaremos os processos cognitivos ocultos no ato tático e como organizar o cenário de treino para desenvolvê-los, culminando com o modelo contextualizado de ensino.

Os processos cognitivos ocultos no ato tático

Entenda-se por processos cognitivos os que oferecem ao jogador o reconhecimento e a orientação da ação nas diferentes situações de competição e, por tomada de decisão, o processo que leva à escolha de um procedimento de ação, frente a uma situação de jogo (seleção da resposta) em que se pode ter diferentes graus de complexidade, dinamismo e incerteza (GRECO, 1999; PÉREZ; GABILONDO, 2005).

Entenda-se por ato tático a ação de jogo propriamente dita, que exigirá do jogador resolver bem, rápida e deliberadamente, uma variedade de problemas colocados pelas distintas situações de jogo (MAHLO, 1997). Para esse autor, o jogador recorrerá ao seu conhecimento/memória para analisar a situação, identificando os sinais relevantes e predizendo possíveis acontecimentos, com o intuito de selecionar a melhor resposta, empregando, por fim, uma ação/gesto.

Portanto, processos cognitivos como a percepção e a antecipação influenciam a tomada de decisão dos jogadores para resolver as situações-problema de jogo. Distintos autores têm abordado essas três capacidades cognitivas como as mais evidentes, quando das situações de jogo

(ABERNETHY; WANN; PARKS, 2000; BIANCO, 2006; KONZAG; DÖBLER; HERZOG, 2003; MAHLO, 1997; MOMBAERTS, 1996; SANZ; GUERRERO, 2005; TAVARES, 1996). Além dessas, a atenção, a memória, o conhecimento e o pensamento influenciam a tomada de decisão dos atletas (GRECO, 1995, 1999, 2003; PÉREZ; GABILONDO, 2005; PÉREZ; BAÑUELOS, 1997).

Greco (1999) reuniu esses processos cognitivos num modelo de tomada de decisão tática em esportes coletivos, o qual prevê três estruturas: a perceptiva ou de seleção dos sinais relevantes (atenção, antecipação e percepção), a de processamento ou tratamento da informação (pensamento, conhecimento e memória) e a decisória ou de seleção da resposta (elaboração e a chama de planos). Conceituaremos, resumidamente, os processos cognitivos de cada estrutura.

Os processos cognitivos da estrutura perceptiva

Pérez e Gabilondo (2005) entendem que a atenção é a focalização da nossa percepção num determinado aspecto ou área do campo perceptivo de forma consciente, que se supõe seja o mais rico em informações. Para os autores, os jogos esportivos coletivos exigem que os jogadores manifestem uma atenção mais aberta e processem grandes quantidades de informação de forma seletiva. Logo, uma das chaves do treinamento é conseguir que o esportista seja flexível no manejo de seus processos de atenção, de modo que seja capaz de mudar, de forma competente, o foco desta, quando seja necessário. O treinamento é importante, na medida em que possibilita ao jogador conhecer a probabilidade de que algo possa ocorrer. Reportam

os autores que as relações entre atenção e tomadas de decisão são de primeira ordem, já que é difícil pensar em um esportista que decide frente uma situação da qual não tenha extraído algum tipo de informação. Em definitivo, saber orientar a atenção é um aspecto importante da tomada de decisão esportiva, pois, num confronto, em função do dinamismo e complexidade, há múltiplas fontes de distração que podem mobilizar a atenção do jogador até fontes irrelevantes e favorecer um rendimento inadequado.

Marina (1995) entende que perceber é dar significado a um estímulo. Para Greco (2003; 2004), trata-se de recolher informação que julgamos importante, o que demanda conhecimento. Essa recolha se realiza pela interação de duas capacidades: a de seleção da informação (procura de sinais relevantes) e a de codificar de forma eficaz essa informação. Trata-se, como refere Mahlo (1997), não apenas de ver muitas coisas, mas de, a partir da percepção de tudo, separar aquilo que é essencial, do acessório, e fazer tudo isso no espaço de tempo mais breve possível. Para o autor, o que parece interferir na qualidade da percepção é o conhecimento tático, ou seja, a percepção melhora à medida que aquele progride. Por isso, é que um jogador experiente, em função da sua capacidade de atribuir significado tático às distintas situações de jogo, tem condições de descartar o que é acessório. Tavares (1996) identificou a seleção visual como uma das mais importantes habilidades cognitivas exibidas por jogadores experientes, quando comparados aos inexperientes. O perito “olha e enxerga”.

Konzag; Döbler e Herzog (2003) reportam que o jogador perceptivo reconhece, no mínimo de tempo, a situação de jogo em constante mudança como uma unidade complexa e situa-se no sistema formado pelo campo de jogo,

adversários e bola. As percepções exigidas do jogador de futsal quanto ao espaço e aos movimentos são diferentes e muito variadas.



Figura 1: Estrutura da percepção no futsal (adaptado de KONZAG; DÖBLER; HERZOG, 2003, p.19).

Mahlo (1997) reporta que o nascimento dos conhecimentos e experiências táticas será tanto mais promissor, quanto mais as aquisições forem conscientes e a sua reprodução frequente. Isso porque “Toda a percepção significativa deixa marcas na memória”. Mas o autor adverte que não basta perceber os objetos e movimentos no espaço, é preciso antecipar.

Konzag, Döbler e Herzog (2003) referem que a antecipação, juntamente com a percepção, são os processos cognitivos (do pensamento tático) condicionantes para que uma decisão seja tomada rápida e adequadamente. Para os autores, a antecipação da situação de jogo impõe exigências ao jogador relacionadas à predição/antevisão que este, estando com ou sem a posse da bola (no ataque) ou numa ação defensiva (atuando contra quem possui a bola ou contra quem está sem a mesma), pode fazer acerca das

intenções de atuar dos companheiros de equipe, dos adversários (movimentos alheios) e dos movimentos da bola.

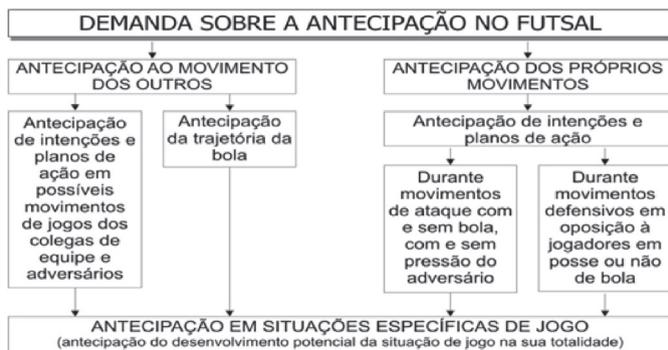


Figura 2: Demanda sobre a antecipação no futsal (adaptado de KONZAG; DÖBLER; HERZOG, 2003, p.20).

Os processos cognitivos da estrutura de processamento da informação

O conhecimento exprime uma organização diferenciada acerca dos objetos, das relações entre estes e as situações com os quais os objetos se relacionam. Há dois tipos de conhecimento: o declarativo e o processual. O desenvolvimento de formas avançadas desses conhecimentos está na base da perícia esportiva.

O conhecimento declarativo é explicado pela capacidade que se tem de poder declarar/explicar, mas que nem sempre se sabe fazer. Por exemplo, como se deve realizar uma combinação tática entre dois jogadores. Trata-se do “conhecer que” (COSTA et al., 2002). Miragaia (2001) explica que esse tipo de conhecimento é relevante, pois é com base neste que os jogadores selecionam as situações mais

eficazes, em consonância com os objetivos do jogo. Pérez e Gabilondo (2005) referem que esportistas peritos exibem uma maior quantidade e qualidade de conhecimento declarativo sobre seus esportes, do que os não praticantes, pois manifestam redes semânticas mais ricas e complexas.

O conhecimento processual representa a capacidade de se executar/fazer durante as ações de jogo, mas que dificilmente se consegue explicar (GRECO, 1999). Trata-se do “conhecer como” (COSTA et al, 2002). Desse modo, os grandes atletas muitas vezes não conseguem verbalizar como é que procederam para realizar “aquela” ação. Pérez e Gabilondo (2005) destacam que esse tipo de conhecimento permite o emprego dos procedimentos aprendidos para responder, de forma adaptada, às requisições do ambiente.

A memória está diretamente ligada ao conhecimento e é a responsável pelo processo de armazenar informações em locais específicos que relacionam diferentes partes do córtex cerebral (GRECO, 1999). Pérez e Bañuelos (1997) a qualificam como a capacidade para aproveitar a experiência. Greco (2003) explica que ela permite ao indivíduo alterar, variar seu comportamento em função das experiências anteriores.

Pérez e Bañuelos (1997) referem que os esportistas estão constantemente reclamando de sua memória, os conhecimentos e habilidades necessárias para melhorar seu rendimento e conseguir os diferentes objetivos estabelecidos. Destacam três compartimentos da memória: a sensorial (a informação pode ser retida por um tempo muito breve), a de curto prazo (capacidade limitada de reter informação, dura segundos) e a de longo prazo (capacidade ilimitada para reter/armazenar informação, dura horas, meses, anos).

Já a recuperação da informação armazenada na memória é feita, segundo Greco (1999), por dois processos: recordação, que acontece após a ação e implica em processos de busca que acontecem depois de uma tomada de decisão; reconhecimento, que acontece durante a ação e implica que o indivíduo decida entre as relações das informações que se lhe apresentam, devendo comparar, recordar se já as viu. O autor destaca a memória de reconhecimento nos esportes coletivos, na medida em que esta facilitaria a antecipação.

O pensamento no esporte pode ser de duas formas: convergente e divergente (GRECO, 1999). Enquanto este último é empregado em situações táticas que não apresentam uma clara sequência de alternativas, isto é, há vários possíveis caminhos para se atingir um objetivo, o primeiro se refere a decidir sob situações táticas em que, claramente, há uma sequência de alternativas e uma hierarquia destas.

Greco (2003), Greco, Roth e Schörer (2004) esclarecem que o pensamento divergente, por ser necessário, quando do enfrentamento de um problema que pode ter várias respostas parcialmente certas, ou não ter uma única resposta correta, está na base da criatividade tática, enquanto que o pensamento convergente, por ser solicitado para resolver um problema que tem uma resposta correta definida ou uma hierarquia clara de alternativas de solução, reporta-se ao conceito de inteligência de jogo (GRECO, 2003). No que pese as distinções, é relevante compreender que esses processos não são excludentes, interagem entre si e auxiliam-se reciprocamente (GRECO, 1999; 2003; 2004).

Ainda quanto ao sistema de processamento da informação, Tavares (1993; 1998) reputa que, em geral, a

criança é descrita como sendo menos eficaz que o adulto, gastando mais tempo, tratando menos informações e processando-as geralmente em série.

Os processos cognitivos da estrutura decisória

Abernethy, Wann e Parks (2000) reportam que a tomada de decisão é a seleção do modo de agir. Explicam que decidir é parte integral do desempenho de alto nível em quase todos os esportes, embora as restrições de tempo, sob as quais as decisões devem ser tomadas, são muito mais rigorosas em modalidades de técnicas abertas, como o futsal. Para os autores, a qualidade das decisões tomadas (em termos de velocidade e de precisão) será obviamente influenciada pela qualidade da informação sensorial recebida, mas também pelo conhecimento do indivíduo acerca do contexto e das expectativas da experiência passada. Configura-se, portanto, uma estreita relação entre conhecimento tático e decisão (GRECO, 2003; PÉREZ; GABILONDO, 2005).

É o conhecimento, portanto, o que dá condições de o esportista configurar a solução (organização) e evocar as ações motoras para a obtenção de êxito (orientação), tomando uma decisão que é exteriorizada num movimento técnico correspondente (PÉREZ; GABILONDO, 2005). A partir disso, entrará em ação o controle do efeito (auto-regulação), permitindo processos de auto-avaliação e tomada de consciência. Esse comportamento foi nomeado de tático-decisional.

Como se vê, decidir bem implica em escolher bem. Por isso, Garganta (1998) refere que o jogador técnico

é aquele que, antes de tudo, seleciona o gesto mais adequado diante da situação de jogo. Logo, quanto maior o conhecimento (e a experiência) mais fácil é para o atleta caracterizar a sequência temporal das ações, elaborar expectativas, calcular distâncias, enfim, elaborar planos de ação mais acabados e completos (GRECO, 1995).

Pérez e Gabilondo (2005) advertem que os procedimentos de ação técnica não são apenas tributários do processamento informativo, no qual o conhecimento tático acumulado, como reportado, desempenha uma influência decisiva, mas também da dimensão subjetiva e interpretativa, na qual as experiências de êxito e fracasso e a percepção de competência e de risco influem de maneira singular. Significa dizer que o esportista processa informações também acerca de seu estado pessoal, sobre a organização dos impulsos nervosos exigidos para realizar o movimento sobre o desenvolvimento deste último e de seu resultado, sobre seu estado de ânimo e sentimento de competência. Portanto, há diferentes níveis de regulação, tanto cognitiva como emocional e social, que influenciam as tomadas de decisão dos esportistas (gestão cognitivo-emocional).

Em virtude de o processo de tomada de decisão ser conduzido pelos jogadores e, portanto, refletir sua capacidade tática individual, é imprescindível que o processo de ensino-treino aborde, de forma sistemática, os processos cognitivos implicados no ato tático (GRECO, 2003). De que forma isso poderia ser feito? A partir de um conjunto de intervenções pedagógicas. Logo, a experiência subjetiva de jogo, ainda que importante, não basta (MAHLO, 1997). Isso posto, passamos a abordar o treinamento das capacidades cognitivas.

O cenário para o treino dos processos cognitivos

Os processos cognitivos e a melhoria da tomada de decisão dos jogadores podem ser treinados a partir de pressupostos físicos e virtuais (ABERNETHY; WANN; PARKS, 2000; PÉREZ; BAÑUELOS, 1997; PÉREZ; GABILONDO, 2005). Focalizaremos nos primeiros, tanto por preservarem as condições de percepção-ação e elevarem a semelhança do processamento cognitivo exigido, quanto por constituírem um tipo de treinamento mais compatível com a realidade de muitos treinadores. O quadro 1 contempla um conjunto de situações sugeridas por diferentes autores como eficazes para desenvolver as chamadas capacidades cognitivas.

176

Quadro 1: O cenário para o treino dos processos cognitivos implicados no ato tático.

Autores	Cenário de treino	Incidência
Greco (1995)	Situações que tenham pressão de tempo	Percepção
Tavares (1996)	Situações com uma configuração de problemas semelhantes aos que ocorrem no jogo, destacando os aspectos de adaptação (ajustamento) da resposta aos contextos específicos.	Tomada de decisão
Mombaerts (1996)	Situações de jogo que contemplem a relação colaboração-oposição	Atenção, antecipação, criatividade, tomada de decisão.
Mahlo (1997)	Jogos com e sem bola	Antecipação
Abernethy, Wann e Parks (2000)	Situações que incorporem fintas, na medida em que estas mascaram a situação visual do adversário.	Percepção e tomada de decisão

(*Continua*)

Autores	Cenário de treino	Incidência
Greco e Souza (1999)	Atividades que exijam do jogador conhecer e ordenar sinais relevantes numa dada situação	Percepção
Freire (2002)	Situações diversificadas e desafiadoras	Inteligência
Konzag, Döbler e Herzog (2003)	Situações de jogo que contemplem companheiros, adversários, bola, espaço de jogo, finalidade da ação.	Percepção, antecipação, tomada de decisão.
Greco, Roth e Schörer (2004)	Situações complexas que não apresentem comportamentos táticos claros	Pensamento divergente (criatividade)
	Situações com poucas regras, que apresentem comportamentos táticos claros.	Pensamento convergente (inteligência tática)
Pérez e Gabi-londo (2005)	Situações em que o jogador tenha de mudar o foco da atenção	Atenção
	Situações concretas que tenham variedade e aleatoriedade	Antecipação
	Situações inesperadas e variadas; cenários de treino flexíveis e semelhantes aos de competição.	Tomada de decisão
Araújo (2006)	Tarefas contextualizadas, isto é, que mantenham as funções e as estruturas essenciais que caracterizam a competição.	Tomada de decisão

Constata-se que as atitudes de dar atenção para o que é relevante, (de “ler” sinais de adversários e de companheiros), de predizer as intenções dos companheiros e dos adversários e os deslocamentos destes e da bola, de ocultar/dissimular intenções próprias, de lançar mensagens falsas aos adversários e de decidir acertadamente, estão longe de serem inatas, como, erroneamente, reportam alguns professores e treinadores. Ao contrário disso, são dependentes de um longo processo de construção cultural, de interação, mediado por intervenções pedagógicas

(FREIRE, 2002; SANTANA 2004; SCAGLIA, 1999). Por conseguinte, exige a elaboração de um cenário de treino. A par disto, regra geral, quando se pensa na formação de um jogador de futsal inteligente, demandar-se-ia que no lugar de uma prática rotineira e repetitiva se promovesse uma prática variável e desafiadora; a variedade e a aleatoriedade no emprego de recursos técnicos e táticos no lugar da repetição; a surpresa no lugar da monotonia (PÉREZ; GABILONDO, 2005).

Portanto, a apresentação de meios de treinos que respeitem a lógica interna do futsal nos parece o “gatilho” adequado para “disparar” um processo de ensino-treino compatível com as reais exigências situacionais às quais o jogador é submetido quando da competição. Por isso, concordamos com Pérez e Gabilondo (2005) que a semelhança estrutural das tarefas de treino seria uma das condições especiais que interferem na transferência do treinamento para a competição. Logo, seria mais fácil encontrar uma transferência positiva entre o treinamento da tomada de decisão e a competição, quando as tarefas que se propõem aos sportistas são estruturalmente similares às que vão encontrar na competição, o que implica como reportaram Sanz e Guerrero (2005), que o ponto de partida do desenho de treino seria preservar o caráter específico dos elementos que compõem a estrutura do futsal.

Julgamos indispensável essa narrativa, quando da elaboração e condução do processo de ensinar futsal, pelo motivo de se preservar quando do treinamento a natureza estrutural-funcional da modalidade, confrontando, desse modo, a ideia mecanicista imperativa do método tradicional, que concede um lugar destacado à técnica na formação de jogadores para um esporte de equipe (GRÉHAIGNE, 2001).

O imperativo seria considerar que os esportes têm estruturas próprias e é por esse prisma que devem ser analisados, compreendidos e ensinados (TAVARES, 2002). Esta visão, segundo Moreno (1998), cria um novo panorama quando do processo de ensino, na medida em que se busca a compreensão de que não se ensinam tarefas, gestos, fragmentos de habilidades, montagens comportamentais, mas estruturas, inclusive regras ou princípios organizadores de nossos movimentos.

O fato é que treinadores que oportunizam aos jogadores, desde cedo, a convivência com a lógica interna do futsal, promovem tanto o desenvolvimento da inteligência tática, que tem a ver com saber escolher alternativas que permitem solucionar problemas situacionais de jogo (PAULA; GRECO; SOUZA, 2000), como da capacidade de jogo, que tem a ver com a atitude de o jogador desenvolver um ótimo comportamento individual, de acordo com as situações variáveis de jogo (SANZ; GUERRERO, 2005).

De acordo com Greco (1998), ambas são afetadas de forma inter-relacionada, por fatores físicos, técnicos, táticos e psicológicos, quando da disputa e, por isso, estes deveriam ser apresentados de forma interativa quando do treinamento. Logo, partir-se-ia da hipótese de que o ensino-treino, ao contrário do método tradicional que investe na memorização e a na repetição de técnicas, fragmentando o ensino do jogo em exercícios divididos por níveis de dificuldades, do mais simples ao mais complexo e do fácil ao difícil, conhecido também como sequências pedagógicas (REIS, 1994), deveria favorecer a forma de o jogador atuar, repercutindo quando do seu comportamento durante a competição. Trata-se, por conseguinte,

de educar, desde cedo, a atitude do jogador, seu comportamento (BAYER, 1994; SANZ; GUERRERO, 2005), o que requer uma metodologia contextualizada de ensino.

O modelo contextualizado de ensino do futsal

A metodologia contextualizada de ensino do futsal se opõe à metodologia descontextualizada, isto é, àquela que esconde da criança a convivência com a lógica interna do futsal (seus aspectos estruturais e funcionais). E faz isso ao aproximar os desenhos de treino da realidade de jogo. Portanto, a centralidade na metodologia contextualizada reside em aprender a jogar mediante situações específicas de jogo.

Sanz e Guerrero (2005) levantam alguns pontos daquilo que consideram como uma metodologia moderna ou alternativa, a qual se encaixa naquilo que se considera contextualizada: (1) o que mais importa é a tomada de decisão mais adequada e a eleição inteligente dos recursos mais apropriados a cada situação; (2) os desenhos de treino incidem sobre a tática individual (atitude do jogador); (3) são apresentadas tarefas globais estruturadas desde a iniciação que requisitem respostas semelhantes às encontradas na competição; (4) as destrezas técnicas, os conhecimentos táticos, as características psicológicas e as capacidades físicas não devem ser treinadas e avaliadas em separado, pois nenhuma destas se manifesta de forma isolada quando do jogo.

Consoante a isso, explicam que as situações de treinamento que favoreceriam o desenvolvimento da inteligência tática teriam de contemplar uma grande variedade de estímulos perceptivos, a oportunidade de ensaiar e testar-se num contexto similar ao de competição e a possibilidade

de explorar o ambiente com o objetivo de encontrar soluções para problemas que o jogo apresenta. Uma sessão de treinamento sob esse paradigma contemplaria, no seu início, formas jogadas de baixa intensidade relacionadas com o tema da aula; de duas a quatro tarefas relacionadas entre si de cunho tático, incluindo um jogo real modificado para atender o tema proposto.

Para os autores, os treinadores que se orientam por esse paradigma costumam adicionar um “treinamento complementar” que abordaria aspectos que não são desenvolvidos mediante os jogos de equipe, como por exemplo, o treino de goleiros etc.

Cano Moreno (2001) argumenta que é preciso estruturar (para nós, contextualizar!) as situações de treino, isto é, o conteúdo da situação de treinamento deve proporcionar a funcionalidade específica do jogo. Para o autor, por exemplo, uma situação estruturada (contextualizada) de treino seria jogar 3x2, sendo que o treinador poderia agregar um sentido profundo de ataque, chegando às linhas de fundo. Isso faria com que os atacantes soubessem o local que atacariam e daria aos defensores referenciais sobre o que defender. Poder-se-ia, ainda, adicionar a regra aos defensores de não poderem se localizar na mesma zona (sentido de cobertura e de troca de posições), podendo tirar a bola para fora de jogo. Nesse momento se jogaria de forma estruturada (contextualizada), pois o compromisso do participante em ambas as fases de jogo seria maior e, sobretudo, mais ordenado.

Mombaerts (1996; 2000) explica que esse tipo de treinamento procura reproduzir, no transcurso de uma sessão, o ambiente que o jogador e a equipe encontrarão na competição. Ao aproximar o treino da realidade competitiva, consegue-se integrar no treinamento um conjunto

de tensões psicológicas e táticas. Trata-se, por extensão, de colocar o jogador numa situação global condicionada (contextualizada), apresentada, segundo o nível, de modo simples (regras adequadas aos iniciantes), conservando ao mesmo tempo certa complexidade.

Garganta (1998) reporta que a divisão do jogo deve respeitar, sempre que possível, aquilo que o jogo tem de essencial, ou seja, a cooperação, a oposição e a finalização. Na sua proposição, ao criar fases no ensino do jogo e dividi-lo em unidades funcionais (estruturação do espaço, comunicação na ação e relação com a bola), rompem com a ideia tradicional de que o jogo, para ser ensinado, deve ser dividido em elementos (passe, chute etc.). Na opinião do autor, em virtude de o jogo e o indivíduo que joga ser o centro da questão pedagógica, importa desenvolver nos praticantes uma disponibilidade cognitivo-motora que extrapole o domínio gestual, centrando-se na aquisição de regras de comportamento tático, na ocupação racional do espaço e na interação entre os jogadores para atacar e defender.

Verifica-se que há uma convergência metodológica nos diferentes autores: o procedimento de ensino agrega ao treino a realidade do jogo, apresentando ao praticante, mediante jogos menos complexos, a convivência com a lógica interna da modalidade. Para Moreno (1998), nasce com essa perspectiva, que denominamos de contextualizada, a pretensão de encontrar métodos de ensino mais ativos e globalizadores. No modelo contextualizado, trata-se, portanto, de educar um tipo de jogador para um tipo de jogo (LEAL; QUINTA, 2001); de atentar para um conjunto de características imperativas nos jogos esportivos coletivos, como os numerosos fatores produzidos pelos adversários, colegas, movimentos da bola, espaços a

ocupar, regras, limitação do tempo, metas a proteger e a atacar (KONZAG, DÖBLER; HERZOG, 2003).

Em conformidade com o exposto, competiria ao treinador analisar o que o jogo tem de essencial e regulamentar, de compreender a sua estrutura (contexto) para melhor ensiná-lo. Afinal, é a sua lógica interna que condiciona, em parte, o comportamento do jogador.

Bayer (1994) acrescenta que essa forma de pensar, tanto facilita a construção do quadro estrutural no qual o jogador vai evoluir e a construção da lógica interna dos jogos esportivos coletivos, a partir da qual serão determinados os princípios operacionais (ofensivos e defensivos) e a didática, colocando o aluno no centro das nossas preocupações, enquanto ser atuante, possuindo sua originalidade e responsabilidade pelo progresso como jogador.

Por conseguinte, o modelo contextualizado de ensino teria o seguinte perfil:

Quadro 2: O modelo contextualizado de ensino do futsal.

Características	Metodologia	Possíveis efeitos
Jogar desde o princípio	Apresentam-se jogos contextualizados, isto é, que tragam os elementos estruturais em complexidade crescente. Nesses jogos, o iniciante seria confrontado com a lógica funcional do futsal, experimentando situações ofensivas e defensivas nas quais aprenderia mais sobre o que fazer quando tem a bola, quando o colega tem a bola, quando o adversário que marca tem a bola; quando o adversário que marca não tem a bola.	Elevado do nível de motivação
Apresentar, desde o início, a convivência com a lógica interna.		Desenvolvimento da capacidade de jogo
Apresenta-se uma única unidade de aprendizagem		Desenvolvimento da criatividade e da inteligência tática
Ensinam-se estruturas e regras de comportamento tático		Incidência sobre os mecanismos perceptivos e de tomada de decisão
Os componentes físicos, técnicos, táticos e psicológicos são abordados de forma interativa.		Aprendizado das regras de ação ou de comportamento tático e das regras regulamentares

Considerações finais

Exatamente pelas evidências de que o ensino do futsal no Brasil tem colocado uma ênfase excessiva no aprendizado de técnicas deslocadas do ambiente de jogo (ensino descontextualizado), é que nos parece oportuno todo tipo de iniciativa pedagógica que se afine e se comprometa com um ensino contextualizado, isto é, que arraste para o treino os elementos estruturais e funcionais da modalidade, “convidando” os iniciantes a conviverem com os mesmos, potencializando os processos cognitivos e a tomada de decisão destes nas diferentes situações de jogo.

Um esporte dinâmico como o futsal, de forte apelo à cooperação e à inteligência, se quiser contribuir para a formação adequada de jogadores e desenvolver os processos cognitivos inerentes à ação tática, deveria, urgentemente, se libertar de um procedimento tradicional e se apoiar num tipo de pedagogia mais afinada/comprometida com os seus traços característicos.

Ora, se a ação de jogo no futsal é fruto das interações entre os jogadores, então, é preciso, desde cedo, aprender a interagir com o espaço, com a bola, com colegas e adversários, sob regras, com o objetivo de fazer e evitar gols nas diferentes fases do jogo, aprendendo a “ler” as intenções de colegas e adversários, desenvolvendo um comportamento criativo, inteligente e uma técnica situacional, flexível, adaptada ao contexto de jogo.

Parece-nos ser o modelo contextualizado de ensino, por priorizar as interações e na medida em que arrasta a lógica interna para o desenho das situações de treino, um caminho pedagógico promissor para o ensino e o treino de jovens jogadores de futsal, ainda mais quando se sabe que

os técnicos de alto rendimento necessitam de jogadores que saibam decidir bem, nos diferentes momentos do jogo (SANTANA, 2008).

Referências

ABERNETHY, B.; WANN, J.; PARKS, S. Treinamento das habilidades perceptivo-motoras no esporte. In: ELLIOTT, B.; MESTER, J. **Treinamento no esporte: aplicando ciência no esporte**. São Paulo: Phorte, 2000, p.21-97.

ARAUJO, D. Para uma abordagem da tomada de decisão “de corpo inteiro” do desporto: discussão geral. In: ARAÚJO, D. **Tomada de decisão no desporto**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2006, p. 297-323.

BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Diná-livro, 1994.

BIANCO, M. A. Capacidades cognitivas nas modalidades esportivas coletivas. In: ROSE JUNIOR, D. **Modalidades esportivas coletivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.24-39.

BLÁZQUEZ, S. D. **Iniciación a los deportes de equipo**. Barcelona: Martinez Roca, 1986.

CANO MORENO, O. **Fútbol: entrenamiento basado en la interpretación del juego**. Sevilla: Wanceulen, 2001.

COSTA, J. C. et al. Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 2, n. 4, p. 7-20, 2002.

FREIRE, J. B. Questões psicológicas do esporte. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. (Org.). **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002, p. 363-377.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V. et al. (Org.). **Esporte e atividade física**: interação entre rendimento e saúde. São Paulo: Manole, 2002, p. 281-306.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Porto: FCDEFUP, 1998, p.11-25.

GRECO, P.J ; ROTH, K.; SCHÖRER, J. Ensino-aprendizagem-treinamento da criatividade tática nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Org.). **Temas atuais IX**: Educação Física e esportes. Belo Horizonte: Health, 2004, p. 52-63.

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

186

GRECO, P. J. Cognição e ação. In: SAMULSKI, D.M. **Novos conceitos em treinamento esportivo**. Brasília: INDESP, 1999, p. 119-153.

GRECO, P. J. Congi (a) ação: conhecimento, processos cognitivos e modelos de ensino-aprendizagem-treinamento para o desenvolvimento da criatividade tática. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 4, n. 2 (suplemento), p. 56-59, 2004.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos**: aplicação no handebol. 1995. 224f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

GRECO, P. J. Processos Cognitivos: dependência e interação nos Jogos Esportivos Coletivos. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Org.). **Temas atuais VIII**: Educação Física e Esportes. Belo Horizonte: Health, 2003, p. 41-59.

GRECO, P. J.; GIACOMINI, D. S.; MOREIRA, V.J.P. Estruturação dos treinos segundo o processo metodológico de ensino-aprendizagem-treinamento nas categorias de base do futsal. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, edição especial, n. 2. p. 457-465, 2005.

GRECO, P. J.; SOUZA, P. R. C. Iniciação esportiva universal e o treinamento da percepção no futsal. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M.; GRECO, P.J. (Org.). **Temas atuais IV**. Belo Horizonte: Health, 1999, v. 1, p. 209-222.

GRÉHAIGNE, J.F. **La organización del juego en el fútbol**. Barcelona: INDE, 2001.

JIMÉNEZ, F.J. Construyendo escenarios, promoviendo aprendizajes: las situaciones de enseñanza en la iniciación a los deportes de cooperación/oposición. In: OLIVA, J.C (coord.). **Iniciación deportiva: la enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte**. Sevilla: Wanceulen, 2003. p. 57-86.

KONZAG, I.; DÖBLER, H.; HERZOG, H.D. **Entrenarse jugando: Un sistema completo de ejercicios**. 4 ed. Barcelona: Paidotribo, 2003.

LEAL, M.; QUINTA, R. **O treino do futebol: uma concepção para a formação**. Braga: APPACDM, 2001.

MAHLO, F. **O acto táctico no jogo**. 2. ed. Lisboa: Compendium, 1997.

MARINA, J.A. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Caminho, 1995.

MIRAGAIA, C.M.P. **Conhecimento declarativo e tomada de decisão em futebol: estudo comparativo da exactidão e do tempo de resposta de futebolistas seniores pertencentes a equipas da I, II liga e 2ª Divisão "B"**. 2001. 72f. Dissertação (Mestrado

em Treino de Alto Rendimento Desportivo)-Universidade do Porto, Porto, 2001.

MOMBAERTS, E. **Fútbol:** Del análisis del juego a la formación del jugador. Barcelona: INDE, 2000.

MOMBAERTS, E. **Fútbol:** entrenamiento y rendimiento colectivo. Barcelona: Hispano Europea, 1996.

MORENO, J. H. **Fundamentos del deporte:** análisis de las estructuras del juego deportivo. 2 ed. Barcelona: INDE, 1998.

PAULA, P. F. A.; GRECO, P.J, SOUZA, P.R.C. Tática e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (org.). **Temas atuais V:** educação física e esportes. Belo Horizonte: Health, 2000. p. 11-27.

PÉREZ, L.M.R.; GABILONDO, J.A. **El proceso de toma de decisiones en el deporte: clave de la eficiencia y el rendimiento óptimo.** Barcelona: Paidós, 2005.

PÉREZ, L.M.R.; SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. **Rendimiento deportivo: claves para la optimización de los aprendizajes.** Madrid: Gymnos, 1997.

PINTO, F.S; SANTANA, W. C. Iniciação ao futsal: as crianças jogam para aprender ou aprendem para jogar? **Lecturas en el Educación Física y Deportes. Revista Digital.** Buenos Aires, año 10, n. 85, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd85/futsal.htm>>. Acesso em 15 jun. 2007.

REIS, H. H. B. **O ensino dos jogos esportivizados na escola.** 1994. 68f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1994.

SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do futsal.** 2002. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SANTANA, W. C. **A visão estratégico-tática de técnicos campeões da Liga Nacional de Futsal**. 2008. 260f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SANTANA, W. C. **Futsal**: apontamentos pedagógicos na iniciação e na especialização. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANZ, A.; GUERRERO, A. **Futbol sala**: tarefas significativas para el entrenamiento integrado - Del entrenamiento tradicional al moderno. Madrid: Gymnos, 2005.

SCAGLIA, A.J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

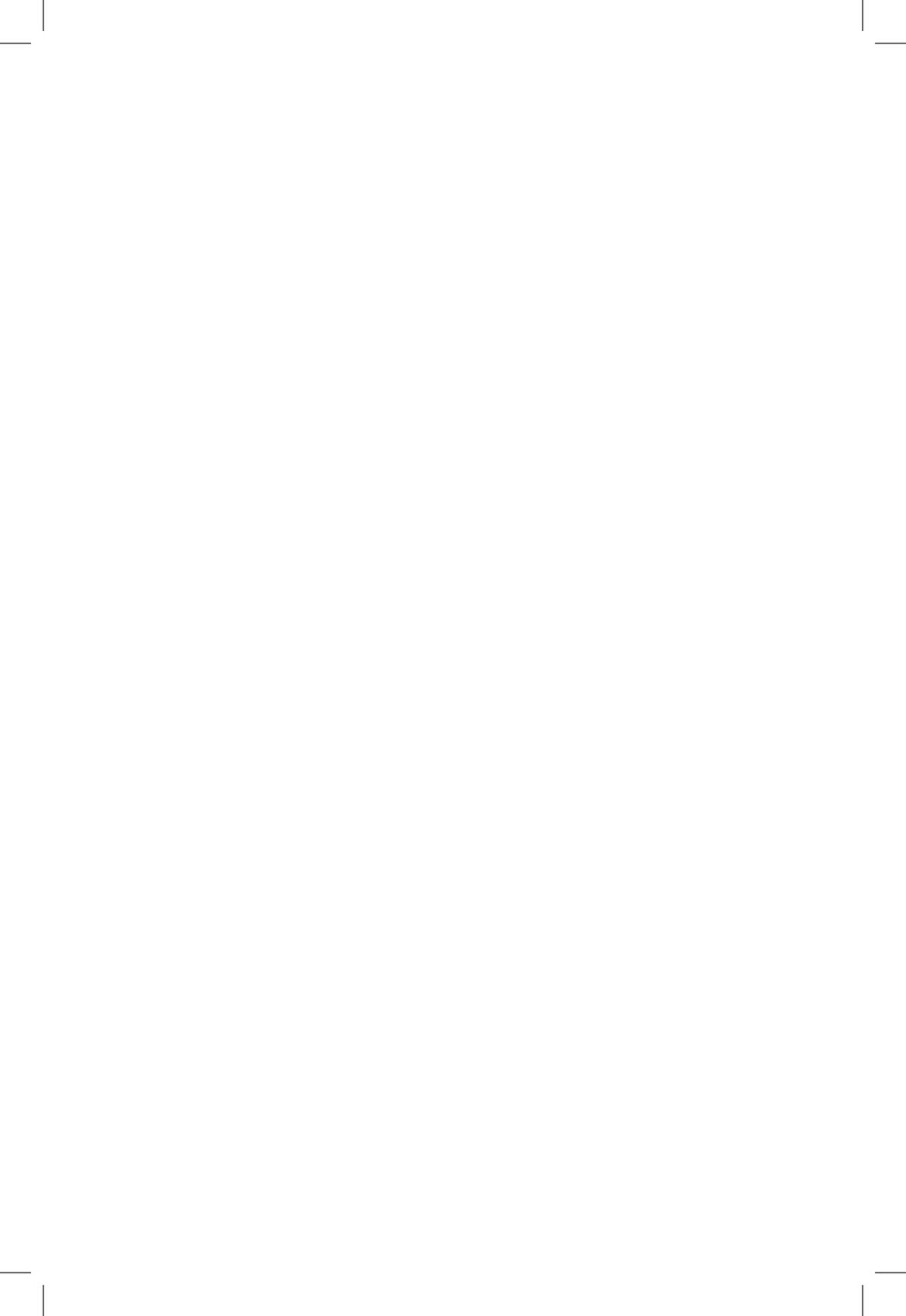
TAVARES, F. **A capacidade de decisão tática do jogador de basquetebol**: estudo comparativo dos processos perceptivo-cognitivos em atletas seniores e cadetes. 1993. 147f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, 1993.

TAVARES, F. Análise da estrutura e dinâmica do jogo nos jogos desportivos. In: BARBANTI, V. et al. (Org.). **Esporte e atividade física**: interação entre rendimento e saúde. São Paulo: Manole, 2002, p. 129-143.

TAVARES, F. Bases teóricas da componente tática nos jogos desportivos colectivos. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Ed.). **Estratégia e tática nos jogos desportivos colectivos**. Porto, FCDEFUP, 1996, p. 25-32.

TAVARES, F. O processamento da informação nos jogos desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Porto: FCDEFUP, 1998, p. 35-46.

VOSER, R. C. **Análise das intervenções pedagógicas em programas de iniciação ao futsal**. Pelotas: edição do autor, 1999.





PARTE V

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO HANDEBOL



Avaliação tática e processos cognitivos no ensino-aprendizado-treinamento em handebol

Prof. Dr. Pablo Juan Greco²⁰



Introdução

Os esportes se constituem em um campo de estudos do comportamento em contextos profícuos em interações, regido pelos objetivos táticos. Dentre desses, o handebol fornece uma janela única para o estudo dos mecanismos subjacentes às habilidades dos jogadores na realização de tarefas cognitivo-motoras em situações dinâmicas, nas que se manifesta forte constrangimento temporo-espacial. No jogo de handebol apresentam-se situações complexas que solicitam o planejamento do processo de ensino-aprendizagem-

193

²⁰ Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
Agradeço a colaboração das bibliotecárias, Márcia Cristina de Andrade e Iris da Silva Vieira na organização das referências do presente texto.

-treinamento a partir de contextos ecologicamente válidos, que induzam ao jogador à compreensão das interações existentes no jogo, de forma a reduzir a aleatoriedade e a imprevisibilidade características dos mesmos, facilitando sua tomada de decisão.

A literatura das ciências do esporte sugere que um adequado desenvolvimento dos processos cognitivos constitui-se em importante conteúdo no processo de formação de atletas, para estes alcançarem sucesso nos diferentes tipos de esportes (MEMMERT, 2002; RAAB, 2007; ROTH, 2005; TAVARES, GRECO, GARGANTA, 2006). No handebol não é diferente, como jogo esportivo coletivo, de invasão, de luta simultânea pela bola, em espaço comum, a qualidade técnica influencia na decisão tática e vice-versa. A fim de gerar possibilidades de ação e buscar soluções originais, considera-se que os jogadores devem ser capazes de perceber as informações importantes do ambiente (por exemplo, posições dos companheiros de equipe e adversários, a bola, jogadores que emergem numa situação inesperadamente, o objetivo do jogo, etc.). Assim os jogadores elaboram um plano de ação, no qual processos de antecipação, de atenção, percepção e tomada de decisão confluem na geração de alternativas que levam a tomar decisões (GARGANTA, 2000; GRECO, 1998). Em cada situação de jogo fluem estímulos do ambiente para o jogador, assim as redes neurais são acionadas e reforçadas, apresentando-se mudanças plásticas induzidas durante a aquisição, bem como da realização de habilidades motoras. Ou seja, no jogo se requer a rápida discriminação de estímulos, a tomada de decisão e o direcionamento da atenção para informações específicas, também denominadas de sinais relevantes (GRECO, 1987). Recentes aportes

de pesquisa consideram que a tomada de decisão em situações de jogo, - mesmo na presença de alta pressão temporal e com influências e constrangimentos ambientais -, ocorre pela combinação tanto de processos intuitivos quanto daqueles relacionados à elaboração de informação (decisões deliberativas), com base na antecipação na realização das ações (JOHNSON; RAAB, 2003; RAAB; JOHNSON, 2007).

A forma que os atletas tomam decisões se constitui em fértil campo de pesquisas, no escopo dessas, os procedimentos de avaliação do comportamento tático tornam-se importante desafio nas ciências do esporte. Diferentes instrumentos foram desenvolvidos para avaliar o comportamento tático, entre estes, a análise do conhecimento tático declarativo e do conhecimento tático processual. Apresentam-se pontes para apropriação pela práxis da produção de conhecimento acadêmico, possibilitando sua concretização no planejamento do processo de ensino-aprendizagem-treinamento. Destarte que esta tarefa não é simples, solicita a verificação de hipóteses científicas recorrendo, por exemplo, a áreas de estudo como a psicometria, para a validação de procedimentos que apresentam as qualidades primárias de validade e fidedignidade (reprodutibilidade e objetividade), ou seja, possam ser denominados instrumentos científicos (URBINA, 2007).

Avaliação tática: mensurar o comportamento tático

As primeiras formas de avaliação do comportamento técnico-tático surgiram via análise de jogo; nos primórdios, eram métodos de observação manual, as que sucederam

a formas computadorizadas de análise e avaliação de jogo, e conforme Garganta (2001), recebem os nomes de observação de jogo, análise de jogo, e análise notacional. Esse autor realizou uma pesquisa das publicações entre 1930 a 2000, considerando esses termos. Do total de 30 trabalhos publicados, encontraram-se relacionados com o handebol somente seis trabalhos científicos, sendo destes, só dois brasileiros (produzidos no CECA). Um importante aporte para a validação de sistemas de observação no handebol encontra-se no trabalho de Prudente et al. (2004). Na década seguinte, o número de trabalhos relacionados com as palavras chaves: handebol, observação de jogo, técnica, tática, cognição e processos cognitivos, treinamento técnico, treinamento tático, aumentou consideravelmente; em 2010 encontraram-se 42 artigos, desses, 14 se relacionaram à temática. Em 2011, das 65 publicações registradas, 5 estavam relacionadas, e em 2012, elencaram-se 57 publicações, sendo somente 5 as relacionadas. Observa-se que a os trabalhos apresentam forte ênfase nas linhas de pesquisa em fisiologia, medicina do esporte, biomecânica, e treinamento das capacidades motoras, especialmente força e resistência (a busca realizou-se nos portais NCBI, CAPES, SCOPUS, DIALNET, entre outros).

Nos anos 80-90, com os avanços tecnológicos e científicos surgem pesquisas relacionadas com a avaliação do conhecimento tático declarativo (FRENCH; THOMAS, 1987). Tallir et al. (2003), propuseram um instrumento baseado em imagens de vídeo para avaliar o desempenho individual de crianças de 11 a 12 anos de idade, por meio de uma situação de jogo reduzido de 3x3 no futebol e no handebol. Tal instrumento avalia as execuções motoras e a tomada de decisão em todas as situações de jogadores com e sem bola.

No momento, no handebol, o prof. Iberê Caldas Souza Leão (UFPE) desenvolve uma tese de doutorado com

objetivo de validar um conjunto de cenas de vídeos de jogo, para análise do conhecimento tático declarativo nessa modalidade. Outro procedimento de avaliação do conhecimento tático declarativo no handebol, recorre ao uso de cenas de jogo representadas por desenhos animados no programa *PowerPoint* (GRECO, 1995). Nele avaliam-se os construtos conhecimento, percepção e tomada de decisão que permitem debelar o nível de conhecimento tático declarativo do participante.

Nas ciências do esporte, e particularmente no handebol, apresenta-se uma crescente necessidade de se contar com instrumentos validados que permitam avaliar ações/comportamentos táticos em situação de jogo. Evidencia-se a mudança da análise quantitativa (descrição de ações isoladas) à análise qualitativa (comportamento técnico-tático). Surgem, assim, os Testes de Conhecimento Tático Processual, ou seja, procedimentos de avaliação dos comportamentos dos participantes conforme itens ou conteúdos previamente validados (por exemplo, seguindo o procedimento de coeficiente de validação de conteúdo-CVC).

Os testes para avaliação do comportamento tático (conhecimento processual) funcionam como um tipo de compromisso entre os testes padronizados e métodos de observação do jogo. A análise das ações realizadas pelos participantes no jogo permite o estudo tanto do comportamento tático individual dos jogadores (por exemplo, finitas na situação 1 x 1), quanto dos meios táticos de grupo utilizados (por exemplo, combinações específicas de jogo ofensivo). Um dos primeiros procedimentos de avaliação do comportamento tático para diferentes modalidades, de invasão de forma geral, foi o desenvolvido por Oslin, Mitchell e Griffin (1998), denominado de “*Game Performance Assessment Instrument*” (GPAI) Nessa proposta

observam-se sete componentes comuns aos jogos de invasão, rede-parede, campo-corrída-ponto ou de alvo, a saber: Retorno à base, ajuste, tomada de decisão, execução da habilidade, suporte, cobertura e marcação. Para mensurar o desempenho no futebol, Gréhaigine, Godbout e Bouthier (1997, 1999) propuseram o “*Team Sport Assessment Procedure -TSAP-*”. Nesse teste, por meio do índice de eficiência e do volume de jogo, o jogador é avaliado com base nos procedimentos de obtenção de posse da bola.

Um instrumento com altos valores de objetividade, confiabilidade e validade foi desenvolvido por Memmert e Roth, (2007), denominado de “*Test Game Situation-TGS-*” traduzido livremente como “teste em situação de jogo”. Consiste em observar os comportamentos táticos em situações de jogo 3 x 3, com duração de 3 minutos. O campo de jogo é um quadrado de 9 x 9 metros. O teste é direcionado, principalmente, para avaliação de crianças entre 6-10 anos de idade. No teste, as condições ambientais e as regras de comportamento técnico-tático dos jogadores estão claramente padronizadas (cada equipe está em posse de bola durante o tempo de jogo, caso a defesa a recupere, reinicia a equipe anteriormente em ataque). Avalia-se a criatividade (apoiada no pensamento divergente, ou seja, na produção de ideias, de alternativas de solução diferente) e da inteligência (sinônimo de pensamento convergente, isto é, a escolha da melhor opção), avaliam-se (avaliadores independentes) comportamentos do jogador sem bola.

Com base em trabalho desenvolvido por Memmert (2002), validou-se, recentemente, no Centro de Estudos em Cognição e Ação –CECA- da Universidade Federal de Minas Gerais, o “Teste de Comportamento Tático Processual para Orientação Esportiva, TCTP: OE” (GRECO et. al., 2013, no prelo). A duração do teste é de quatro minutos; apresentam-se duas opções de realização, com

mão ou com o pé. O espaço de jogo consiste de um quadrado de 09 metros por 09 metros. O teste direciona-se à participantes na faixa etária entre os 6-8 aos 12-14 anos. A forma de realização consiste em um jogo três contra três (3x3), no qual a posse de bola, no início, determina-se por sorteio. O time com posse de bola tentará trocar a maior quantidade possível de passes durante os quatro minutos que dura o teste. Se o time na defesa recuperar a posse de bola, passa a jogar no ataque e procura superar a quantidade realizada pelo adversário. Deve-se comentar com os jogadores que objetivo do jogo é manter a posse da bola, como no jogo dos dez passes, e se evitar a condução/dribling (pé/mão), e assim aumentar a quantidade de passes. Ao mesmo tempo, perguntar se eles consideram que a marcação individual seria uma alternativa para recuperar a bola. A reposição de bola é realizada do local onde ela sai, pelo adversário daquele que a enviou fora. A figura 1 a seguir ilustra a forma de realização do teste.

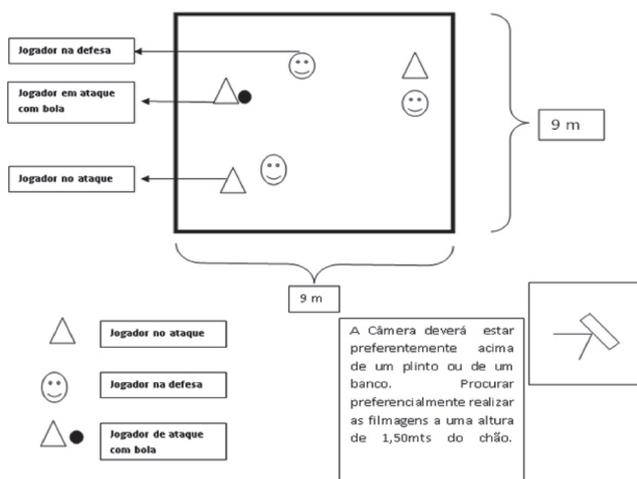


Figura 1: Descrição da forma de realização do teste de conhecimento tático processual orientação esportiva TCTP:OE (GRECO et al., 2013, no prelo).

Todos os testes aplicados foram filmados e analisados por dois avaliadores (avaliação inter e intra), realizando essa avaliação duas vezes cada um, de acordo com uma grelha de avaliação composta por 16 itens, sendo duas dimensões: jogador em ataque e jogador em defesa. Em relação ao jogador em ataque, consideraram-se situações do jogador sem bola –JSB- e jogador com bola - JCB-. Da mesma forma procedeu-se a análise das ações do jogador em defesa: ações técnico-táticas na defesa: marcação ao jogador sem bola –MJSB- e do jogador em defesa que marca ao jogador com bola – MJCB-. Dessa forma, observam-se as diferentes possibilidades técnico-táticas. Nessa grelha, cada item ou cada ação esportiva foi avaliado somente se o mesmo fosse concretizado e quantas vezes os mesmos foram apresentados. Essa análise realizou-se, individualmente, com todos os participantes do estudo.

No primeiro passo para validação do teste, o “Coeficiente de validade de conteúdo-CVC” para o handebol (procedimento com a mão) apresentou valores altamente satisfatórios, assim: CVC= 0,83 para clareza de linguagem, CVC= 0,91 para pertinência prática e CVC= 0,95 para relevância teórica. Todos estes valores estão acima do corte de 0.70 sugerido na literatura para sua aceitação. De maneira geral, os valores foram calculados, de acordo com as médias de todos os CVC calculados nas diferentes modalidades esportivas (handebol, basquetebol, futebol, futsal), em que o instrumento foi avaliado.

Um segundo passo foi concretizado para a validação do teste de conhecimento tático processual orientação esportiva - TCTP: OE -, realizou-se a coleta de dados com mais de 500 praticantes, e aplicou-se a análise fatorial, recorreu-se ao método de componentes principais com

rotação de Varimax e normalização de Kaiser, que definiu o modelo final com dois fatores (fator 1 = 2,630 e fator 2 = 1,341), explicando 66,18% da variância total. O valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin –KMO- (varia entre 0-1) foi de 0,736, o que indica a adequação amostral para emprego da técnica da análise fatorial. O teste de esfericidade de Bartlett para verificar se existe correlações significativas ($p=0,000$) entre as variáveis e se o modelo fatorial é pertinente, alcançou um valor de 883,284, diferença de 15 e nível de significância de 0,000. A tabela 1 a seguir exemplifica os valores alcançados e explicita o conteúdo de cada item.

Tabela 1: Carga fatorial dos itens do teste de comportamento tático processual: orientação esportiva. (GRECO et al., 2013, no prelo).

Ações	Item	Descrição	Carga fatorial*
Jogador sem bola	1	Movimenta-se procurando receber a bola (JSB).	0,815
Jogador com bola	2	Passa ao colega sem marcação e posiciona-se para receber (JCB).	0,848
Marcação jogador sem bola	3	Apoia aos colegas na defesa (cobertura) quando são superados pelo adversário (MJSB).	0,746
Marcação jogador sem bola	4	Apoia ao colega na defesa quando o jogador com bola tem dificuldade em dominá-la (MJSB).	0,808
Marcação jogador com bola	5	Pressiona ao adversário e acompanha seus deslocamentos (MJCB).	0,802
Marcação jogador com bola	6	Pressiona ao adversário levando-o para os cantos do campo de jogo (MJCB).	0,827

Observa-se que dos 16 itens propostos, somente foram validados seis. Dois para o jogador em ataque, sendo

um para jogador com bola e um para jogador sem bola, e quatro para defesa, dois para cada situação MJCB e MJSB, respectivamente. Considera-se importante que na avaliação do jogador em ataque com bola também se analise se o mesmo “dribla controlando a posse de bola (a protege) com a intenção de executar um passe” bem como, quando se analisa o jogador sem bola se considerar: “procura espaços livres executando deslocamentos com mudanças de direção e de velocidade”. Destaca-se que estes itens não foram validados no teste, mas sem dúvida, podem ser interessantes, do ponto de vista da práxis, de incluí-los.

Nas situações de jogo no handebol, solicita-se que o atleta resolva os problemas que se lhe apresentam, para tal é impreterível que o mesmo realize as ações técnicas de forma adequada à realidade que defronta. Portanto, conforme demonstrado durante o processo de validação do teste de conhecimento tático processual de orientação esportiva, sugere-se no processo de ensino-aprendizagem-treinamento o emprego de situações de jogos reduzidos, do uso das “estruturas funcionais” variando, por exemplo, o número de jogadores (jogar em igualdade, superioridade numérica ou com uso de curingas), variar o espaço (maior, menor, formas diferentes tipo quadrado, retângulo, triângulo, etc.) objetivo (sem gol, um gol, mais de um gol, etc.), variar a forma de realizar a técnica (passe indireto, passe de “faixa”, etc.), variar os conceitos táticos (jogo na largura, na profundidade, combinando ambos, distribuição de jogadores, jogo posicional, jogo com troca de formação, etc.), forma de jogo (espaço fixo, espaços proibidos, espaços variáveis, etc.), modificar o tempo de jogo (tempo físico, por exemplo, 3 minutos de duração, quatro, etc.; tempo de ação: por exemplo, passe rápido, sem andar, passe

após *dribbling*, etc.), Goleiro (com goleiro, só com pontaria, goleiro fixo, goleiro móvel, etc.).

No momento está sendo desenvolvido, no Centro de Estudos em cognição e Ação na UFMG, um teste de conhecimento tático processual específico para o handebol, seguindo o conceito de jogo 3 x 3 em metade do campo, durante 4 minutos, com goleiro, no sentido do jogador realizar a finalização (sem mérito avaliativo sobre o resultado da mesma). As ações técnico-táticas individuais e os meios táticos de grupo de ataque e defesa, a serem observados, estão no momento em procedimento de validação de conteúdo.

Processos cognitivos, neurociências, e suas interações com o treinamento tático no handebol

203

Nas situações de jogo no handebol, o esportista está em constante interação com o ambiente, enfrentando situações que desafiam seu comportamento, solicitando-lhe a adequação das suas ações à finalidade tática. As ações no handebol ocorrem em um contexto de elevada variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, o que solicita dos atletas um comportamento tático. O jogador concretiza as respostas motoras variadas, velozes, precisas e complexas, ao realizar uma técnica específica, muitas vezes sob uma elevada pressão espaço-temporal. Contudo, para que ações inteligentes e criativas considerando o marco situacional sejam efetuadas, demanda-se do atleta uma alta capacidade de compreender, “ler” e “antecipar” o jogo e paralelamente “escrever” o mesmo, ou seja, executar a técnica, extraída de um amplo “vocabulário”, isto é, muitas

variações. Conforme as teorias ecológicas, tomar decisões frente a opções perceptivas depende da informação disponível que se encontra no ambiente. Já na corrente cognitivista depende dos processos cognitivos, particularmente do conhecimento declarativo e processual do praticante. Atualmente, nas ciências do esporte se adota uma abordagem interdisciplinar a fim de compreender as opções de percepção no comportamento humano, uma linha que descreve a ligação bidirecional entre a tomada de decisão, a percepção e a ação (OLIVEIRA et al., 2009). Assim, as decisões levam a ações, mas ações modificam os estados de preferência e de conhecimento dos jogadores.

Os avanços tecnológicos na área das ciências se refletem na pesquisa, no esporte por exemplo, já se observam resultados de estudos que utilizam a ressonância magnética para mapear áreas cerebrais em atividade durante a ação. Recorre-se à utilização dos diferentes métodos e equipamentos para “rastreamento ocular”, que possibilitam analisar a percepção de informações visuais em diferentes situações, registrando os focos de atenção, por meio da análise da movimentação da pupila, revelando as “pistas” importantes para o treinamento. Estas pistas fundamentam a solução da tarefa-problema apresentada e diferenciam o padrão de busca de informações entre novatos e experts, crianças, adolescentes e adultos, etc. As pesquisas realizadas no contexto dos esportes utilizando o sistema de monitoramento do seguimento ocular relacionam-se com a área de estudo da tomada de decisão, conseqüentemente, com o conhecimento tático (declarativo e processual).

Outra opção importante na pesquisa em neurociências relaciona-se com a espectroscopia funcional com

raios infravermelhos (*functional near-infrared spectroscopy*) (aparelho denominado de fNIRS) que permite uma avaliação de neuroimagem funcional. A atividade cerebral é medida via alterações nas respostas hemodinâmicas na oxiemoglobina e desoxiemoglobina associadas ao comportamento neuronal, no córtex cerebral. Trata-se de um método não invasivo, robusto à movimentação do sujeito analisado, quando este se movimenta, uma interessante alternativa na qual se abre grande opção de pesquisa na nossa modalidade.

Assim, conhece-se a influência do conhecimento tático (declarativo e processual) e dos processos cognitivos aplicados nas metodologias de ensino ativas que desenvolvem a criatividade tática e da inteligência tática. Estuda-se, também identificar as áreas cerebrais correlatas que apresentem uma evidência sensória integrada, bem como sinais motores que verifiquem a ligação bidirecional entre os processos cognitivos (memória/conhecimento) e a realização motora.

Estudos revelam as possibilidades de analisar a representação mental da tática, assim, sugerem-se modelos causais de rendimento, manipulando determinadas variáveis. Pesquisas realizadas na área do paradigma “expert x novatos” demonstraram que os jogadores mais experientes são capazes de ativar mais áreas nos seus cérebros do que os inexperientes, o que lhes permite executar movimentos com mais exatidão.

Um aspecto que ultimamente chama a atenção dos pesquisadores se relaciona com a denominada “cegueira atencional”, ou seja, como é possível o jogador não perceber algo que é claramente visível, isto é, um problema causado pela demanda atencional nos esportes coletivos,

já que as situações de jogo são complexas, e que uma das causas desse fenômeno ocasiona-se pelo excesso de instruções táticas que levam a estreitar o foco atencional (MEMMERT, 2007; 2009; MEMMERT; FURLEY, 2007). Recentes pesquisas na neurociência sugerem que a criatividade é desenvolvida no início da vida e que as possibilidades de melhoria nessa importante capacidade podem ser esperadas nessas faixas etárias. A forma de tratamento da informação, e de direcionamento da atenção no treinamento são aspectos fulcrais para um melhor desempenho. Estudo de Memmert (2009) apoiado em um desenho transversal com crianças jogadoras de handebol e não jogadoras (n = 116) com idades entre 7-13 anos completou duas tarefas de pensamento divergente (específica/não específica) e duas tarefas de atenção (específica/não específica). Os resultados apresentaram que os jogadores com altos escores de atenção tiveram um desempenho melhor do que os jogadores qualificados com baixa pontuação de atenção nas habilidades específicas de pensamento criativo. Por outro lado, nas habilidades gerais de pensamento criativo, os “não jogadores” com menos habilidade de atenção superaram os não jogadores.

O desenvolvimento de diferentes teorias sobre a tomada de decisão incorpora diferentes mecanismos de aprendizagem implícito e formal/intencional, relacionando assim, os processos cognitivos subjacentes a essa aprendizagem. Ainda não se reconhece um modelo ideal para o treinamento da tomada de decisão, mas, concretamente, sabe-se que o mesmo depende das tarefas a serem aprendidas, bem como da dificuldade dessas tarefas a ser resolvida no processo. Um dos modelos que apresentou promissoras perspectivas denomina-se de SMART (RAAB, 2007).

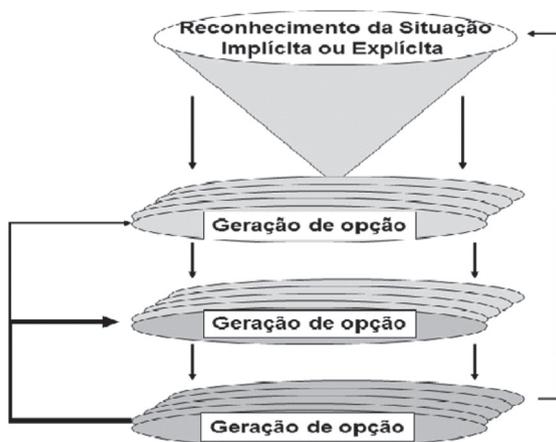


Figura1: SMART, *Situation Model for Anticipated Response consequences of Tactical Decisions* (RAAB, 2007)

O SMART é um modelo que relaciona os processos de aprendizado implícito e explícito na tomada de decisão, dependendo do nível de complexidade da situação de jogo, assim, a aprendizagem implícita permite melhor aquisição de conhecimentos táticos em situações de jogo que apresentem baixa complexidade. Já em situações de alta complexidade (elevado número de alternativas), os processos de aprendizagem intencional/formal têm se mostrado mais eficientes. Os processos implícitos de tomada de decisão (*bottom-up*) descrevem, de forma primária, a percepção do ambiente do qual emerge a resposta, e os processos explícitos (*top-down*) descrevem a formação dos objetivos da ação. Na tomada de decisão, os dois processos interagem de forma diferenciada, dependendo da complexidade da situação, por exemplo, do tempo disponível, ou de acordo com o número de alternativas das probabilidades de sucesso na escolha por “X” ou “Y”, de

qual é a técnica que melhor se “encaixa” nas suas potencialidades ou na situação de jogo, qual é a ação previsível do defensor, e assim por diante. Raab (2007), afirma que no treino, quando as regras “se-então” (por exemplo, se o defensor está com braços embaixo, lanço em suspensão) para tomar decisões, são verbalizadas explicitamente tanto pelos treinadores quanto pelos atletas, ou seja, as informações são comentadas, caracteriza-se um processo de aprendizado intencional, o que conseqüentemente leva ao conhecimento explícito. Com o tempo, e pelo efeito de muitas repetições e de efeitos semelhantes, chega-se ao que Anderson (2005) denomina como “proceduralização” do conhecimento. De tanto fazer alguma coisa, ela é automatizada, incorporada na memória e o sujeito muitas vezes não consegue explicar como é que faz, ele simplesmente sabe fazer. Na figura 2 a seguir apresentam-se sugestões para a prática do ensino-aprendizagem-treinamento da Tomada de Decisão:

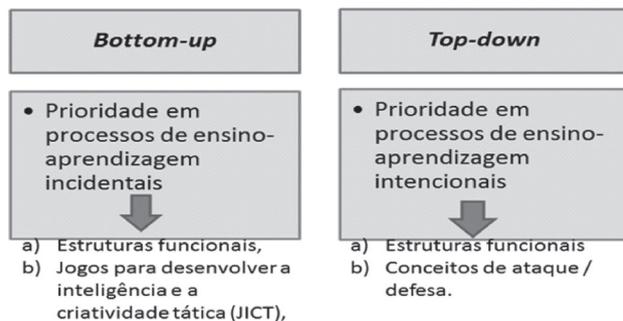


Figura 2: Sugestões para o treinamento tático no handebol (com base em GRECO, 2012).

Resulta importante se considerar que os processos de “*Top-down*” e “*Botton-up*” se complementam, portanto,

devem ser oferecidos durante o processo de ensino-aprendizagem-treinamento tático, atividades que permitam a consolidação dos efeitos que essas formas de decidir apresentam.

As sugestões para o desenvolvimento de tomada de decisão, via processos decisoriais do tipo “*Top-down*”, divide-se em duas formas de organizar as atividades:

a) Estruturas funcionais: a partir de situações de jogo cujas decisões podem ser desenhadas, elaboradas em árvores de tomada de decisão.

b) Conceitos de ataque/defesa: trata-se de ações ofensivas ou defensivas que se apoiam em amostras de movimentações em que as funções, o posicionamento e o deslocamento de jogadores e da bola são relativamente estáveis, conhecidas pelos participantes. As movimentações de jogadores e da bola não são estereotipadas, ou mecanizadas, como em uma jogada programada. Procura-se que a cada passagem da bola, em cada posição, cada jogador disponha de um conjunto de alternativas de tomada de decisão, de diferentes possibilidades de definição da sua ação. Isso exige do jogador não somente o pensamento tático, a inteligência para encontrar soluções, mas também seu repertório técnico para a escolha de uma tomada de decisão adequada à situação de jogo.

Para se desenvolver a tomada de decisão via processos incidentais, ou seja, “*Bottom-up*”, outra estratégia deve ser elaborada. Objetiva-se desenvolver a capacidade tática a partir de situações de jogo enfatizando dois tipos diferentes de atividades:

a) Estruturas funcionais, nas quais se joga com tarefas táticas que tenham atividades incluindo as quatro fases que integram o ciclo do jogo (defesa, contra-ataque,

ataque e retorno defensivo). A respeito, veja proposta de Memmert (1999) para a iniciação ao handebol.

b) Jogos para desenvolver a inteligência e criatividade tática (JICT), jogos diferentes daqueles presentes na modalidade esportiva.

Os JICT consistem em jogos que tenham momentos de oposição-colaboração, de superação do adversário, muita dinâmica, uma grande variabilidade e situações cambiantes, instáveis, distribuição da atenção. Jogos com alternância dos processos cognitivos de atenção-percepção-decisão e que, portanto, solicitem constantemente o pensamento tático. Esses jogos possibilitam interações entre o conhecimento que está na memória de longo prazo, nas representações mentais, na busca de soluções não só inteligentes, isto é, adaptadas à situação, mas também, às vezes inovadoras, criativas, que serão ativadas pela participação da memória de trabalho.

A intuição é considerada uma forma veloz de tomada de decisão, sendo investigada por Raab e Laborde (2011), com 54 jogadores de handebol (masculino e feminino). Supõe-se que as escolhas intuitivas, devido à sua natureza afetiva, são mais rápidas quando várias opções devem ser consideradas em uma situação de jogo. Os autores utilizaram um design baseado no paradigma de geração de opções, com leitura de cenas de jogo de handebol em vídeos, medindo-se o tempo de escolha e a qualidade das opções de solução geradas. Os resultados mostraram que os atletas que apresentam uma preferência por decisões intuitivas fazem escolhas melhores e mais rápidas do que os atletas classificados como os tomadores de decisões de forma deliberativa. Os peritos (jogadores com mais experiência) tomaram decisões mais intuitivas que os novatos.

A forma de treinamento para tal apoia-se em atividades semelhantes as do jogo (por exemplo, pequenos jogos, estruturas funcionais), e depois do jogo, momentos de análise das decisões no vídeo, reflexão sobre as mesmas.

Considerações finais

Em um nível prático, as pesquisas convergem nas suas indicações para o desenho de programas de ensino-aprendizagem-treinamento tático no handebol no qual o jogo e o jogar concentrem grande parte do tempo desse processo. Mas, destaca-se que esse jogo deve ser organizado pelo professor, de forma sistematizada, para provocar aprendizados incidentais. Também se recomenda que diferentes formas de “*coaching* deliberado”, isto é, de diálogo sobre o realizado em jogo seja parte constitutiva do processo. Os JIC apresentam-se como alternativa importante, não somente pelo seu valor motivacional e para melhoria do “clima” do treinamento, bem como para reforçar processos atencionais, criar diferentes caminhos e conexões entre memória de trabalho e memória de longo prazo.

Os trabalhos apresentados permitem uma reflexão para orientação dos currículos e programas do ensino-aprendizado do handebol nas escolas, escolinhas e clubes. Considerar as condições ambientais em que ocorre o jogo de handebol criando oportunidades de reprodução das mesmas no ensino-aprendizado e observando que as mesmas correspondam aos critérios de diversificação da prática, permite retomar princípios metodológicos nos que se joga aplicando as estruturas funcionais, ou os pequenos jogos, observando a diversificação das alternativas de

aplicação e variação desses na prática. Assim, nas atividades recomenda-se, por exemplo, ampliar o foco de atenção do jogador e da equipe além da bola, diminuir a quantidade de informação, de instrução específica que se oferece para cada atividade, recorrer a um momento de “coaching deliberado”, sempre que se realizam as atividades. Quando o foco de atenção é amplo, o jogador descobre soluções alternativas, sendo potencialmente melhor na percepção de objetos/pessoas inesperadas. Aspecto, este, marcante no desenvolvimento da inteligência e da criatividade tática no jogo.

Ser professor pode ser tarefa fácil. Ser um bom professor solicita esforço, conhecimento, dedicação e mais outros requisitos. Boa sorte nessa maravilhosa tarefa.

Referências

ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e Memória**: uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005

FRENCH, K.; THOMAS, J. The relation of knowledge development to children's basketball performance. **Journal of Sport Psychology**. n. 9, p. 15-32, 1987.

GARGANTA, J. A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 1, n. 1, p. 57-64, 2001.

_____. O treino da tática e da estratégia nos jogos desportivos. In: _____. **Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos**. Porto: Universidade do Porto - Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 2000. p. 51-61.

GRECO, P. J. **O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos**: aplicação no handebol. 1995. 224 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. **Iniciação esportiva universal**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **Modernes Angriffstraining**. Beiträge zur Trainings und Wettkampfsentwicklung in Handball. Saarbrücken: H. J. Mueller Editor, 1987.

_____.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. Treinamento tático nos esportes. In: SAMULSKI, D; MENZEL, H. J.; PRADO, L. (Eds.). **Treinamento Esportivo**. São Paulo: Manole, 2012, p. 249-283.

_____.; et al. Evidencia de Validade do Teste de Conhecimento Tático Processual para Orientação Esportiva – TCTP: OE. 2013. No prelo.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. Performance assessment in team sports. **Journal of Teaching in Physical Education**. v.16, n.4, p.500-516, 1997.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The foundations of tactics and strategy in team sports, **Journal of Teaching in Physical Education**. n.18, p. 159 - 174, 1999.

JOHNSON, J. G.; RAAB, M. Take the first: Option-generation and resulting choices. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. n.91, p. 215–229, 2003.

MEMMERT, D. Förderung von Kreativität und Spielintelligenz: sportspiel-übergreifend oder sportspielspezifisch? In: MÜLLER, L.; BÜSCH, D.; FIKUS, M. (Hrsg.). **Sportspielforschung**: Begründungsdiskurs und Evaluation in den Sportspielen. Bremen: Universitätsdruckerei, 2002. p.24-25.

_____. **Diagnostik Taktischer Leistungskomponenten**: Spieltest-situationen und Konzeptorientierte Expertenratings. [Diagnostic of tactical performance components: Assessment based on game situations and expert conceptions]. Tese (Doutorado) - Universidade de Heidelberg, Alemanha, 2002.

_____. Can creativity be improved by an attention-broadening trainings program? An exploratory study focusing on team sports. **Creativity Research Journal**. n .19, p. 281–292, 2007.

_____. Noticing unexpected objects improves the creation of creative solutions – inattentive blindness influences divergent thinking negatively. **Creativity Research Journal**. n. 21, p. 1–3, 2009.

_____. Pay attention! A Review of Attentional Expertise in Sport. **International Review of Sport and Exercise Psychology**. n.2, p.119-138, 2009.

MEMMERT, D. Sportspielübergreifende Schulung von Technik- und Taktikbausteinen. **Handballtraining**, n.12, p.18-22, 1999.

_____.; ROTH, K. The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports. **Journal of Sport Science**, n. 25, p. 1423–1432, 2007.

_____.; FURLEY, P. I. Spy With My Little Eye!: Breadth of Attention, Inattentive Blindness, and Tactical Decision Making in Team Sports. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. n. 29, p. 365-374, 2007.

OLIVEIRA, R. F., et al. The bidirectional links between decision making, perception, and action. In: RAAB, M.; JOHNSON, J. G.; HEEKEREN, H. R. **Mind and Motion: the bidirectional link between thought and action**. Oxford: Elsevier B.V., 2009.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**. v. 17, n. 2, p. 231-243, 1998.

PRUDENTE, J.; GARGANTA, J.; ANGUERA, M. Desenho e validação de um sistema de observação no Andebol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**. v. 4, n. 3, p.49-65, 2004.

RAAB, M. Think SMART, not hard—a review of teaching decision making in sport from an ecological rationality perspective. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v. 12, n. 1, p. 1-22, 2007.

_____. et al. Amount of incidental incubation as a predictor for expert creative performance of Brazilian and German national team soccer players. In: ISSP WORLD CONGRESS OF SPORT PSYCHOLOGY. **Anais**. Thessaloniki: Christadoulid, 2001. p. 292-294.

_____.; JOHNSON, J. Expertise-based differences in search and option-generation strategies. **Journal of Experimental Psychology: Applied**. v. 13, n. 3, p.158-170, 2007.

_____.; LABORDE, S. When to blink and when to think: preference for intuitive decisions results in faster and better tactical choices. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, 2011.

_____. Taktiktraining. In: HOHMANN, A.; KOLB, M.; ROTH, K. (Hrsg.). **Handbuch Sportspiel**. Schorndorf: Hofmann, 2005. p. 342-349.

TALLIR, I. B. et al. Validation of a video-based coding instrument for the assessment of invasion games competence as a

player in handball and soccer. In: INTERNATIONAL CONFERENCE: TEACHING SPORT AND PHYSICAL EDUCATION FOR UNDERSTANDING, 2. Melbourne: University of Melbourne, 2003. p. 44.

TAVARES, F.; GRECO, P. J.; GARGANTA, J. Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos esportivos coletivos In: **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.,2006, p. 284-298.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

O ensino do handebol: do pensamento estratégico a ação tático-cognitiva

Prof. Dr. Lucidio Rocha Santos²¹



O jogo de handebol

O handebol é uma modalidade esportiva composta por distintas ações motoras que representam as construções de relações significativas, a partir de decisões estratégicas, ao serviço das quais se situa o esforço físico dos praticantes. Espera-se, portanto, que toda a estruturação e orientação de aprendizagem e de treino do handebol se realize em torno da integração das estruturas constitutivas deste fenômeno e não exclusivamente dos elementos e das forças requeridas neste, isoladamente. Ou seja, o fundamental é utilizar as potencialidades energético-fisiológicas

²¹ Faculdade de Educação Física e Fisioterapia-FEFF/UFAM

dos praticantes em função das tarefas estruturais e organizacionais que o jogo lhes requisitará e não o inverso, que empobrece sobremaneira o jogador e, conseqüentemente, o jogo.

Similarmente a outras expressões dos Jogos Desportivos Coletivos - JDC, o handebol possui uma dinâmica própria, um conteúdo que podemos definir como a essência deste jogo²². É a partir desta essência que são construídas as atitudes e os comportamentos tático-técnicos mais ou menos padronizados que compõem a cultura motora do handebol. Portanto, podemos afirmar que o jogo de handebol desenvolve-se, taticamente, a partir de alguns princípios que constituem o ponto de partida ou a base inicial do seu funcionamento.

Tais princípios de jogo representam a fonte primária da ação de jogo e definem as propriedades invariáveis sobre as quais se construirá a estrutura fundamental do desenvolvimento dos acontecimentos do jogo. Ou seja, os princípios do jogo orientam o comportamento dos jogadores marcando as pautas das coordenações coletivas, e constituem, por conseguinte, as ideias básicas de aplicação em todas as circunstâncias do jogo que orientam as ações individuais e coletivas (ANTÓN GARCIA, 2000).

Visto sob a ótica da dialética defesa/ataque (cooperação/oposição), o handebol vê sua evolução acontecer, ciclicamente, em torno destes dois processos. Há sempre uma resposta tática ou estratégico-tática que melhor responde

²² Na literatura técnica especializada, estes conteúdos são definidos tradicionalmente como sendo os fundamentos básicos (por exemplo: os meios táticos individuais e coletivos), pelos quais o jogo propriamente dito se desenvolve e, sem seu domínio, nenhum praticante poderá compreender e participar do jogo intencionalmente.

ao modelo de sucesso vigente, quer no âmbito ofensivo quer defensivo (GRECO, 1992; OLIVEIRA, 1995; ONESTA, 1999). Esta lógica dialética também está presente quando de outras configurações organizacionais do jogo de handebol, como por exemplo, os sistemas de jogo ofensivo e defensivo. A intenção parece ser apreender o modelo de sucesso vigente para contrariá-lo. Quer isto dizer que o modelo de sucesso atual ofensivo e defensivo serve de referencial para as construções teóricas dos estudiosos do handebol, com vistas a sua compreensão e superação. Tem sido esta a mola principal da evolução tática do jogo de handebol.

Logo, é possível afirmar que uma importante vertente incentivadora do desenvolvimento do handebol está relacionada com a existência de um lote de indicadores que explica, de forma hierarquizada, o sucesso e a qualidade do jogo de handebol. Este grupo de variáveis está latente na dinâmica do jogo, mas pode ser observada através dos indicadores expressos no jogo. Faz-se, então, necessária a determinação deste lote de variáveis. Este mesmo lote de indicadores preestabelecidos também tem poder descritivo sobre a organização tática ofensiva e defensiva no jogo de handebol (SANTOS, 2012).

A dinâmica normativa do handebol se baseia, fundamentalmente, no embate constante entre dois macro-sistemas de forças - as equipes. Em situação reduzida, este embate se dá entre duas forças, ou seja, entre dois jogadores que se confrontam. Daí que, qualquer alteração apresentada pelo ataque gera, ou pelo menos solicita, uma adaptação na organização defensiva e/ou vice-versa (KONZAG, 1990).

O handebol exige dos jogadores um constante ajustamento às situações que se apresentam sob a forma de

problemas. Isto implica elevada carga de concentração e competência para responder e resolver o mais rápido possível as situações-problema carregadas de incertezas e instabilidades proveniente do dinâmico universo de jogo.

Desenvolvido a partir da situação de colaboração e oposição, o jogo de handebol solicita de cada jogador um amplo domínio das habilidades técnicas específicas, mas sempre de forma bastante flexível. Ou seja, a execução das habilidades técnicas deve estar perfeitamente adaptada às diferentes situações estratégico-táticas da disputa. O jogador vê-se permanentemente confrontado com o problema da escolha das soluções motoras mais adequadas (como fazer?) para resolver cada dificuldade (o que fazer?) apresentada pelo(s) seu(s) oponente(s) e companheiro(s) (CZERWINSKI, 1993; GRECO; CHAGAS, 1992; TAVARES, 1994; SISTO; GRECO, 1995; TAVARES; FARIA, 1996; TEIXEIRA; SANTOS; LIMA, 2011). É este pressuposto que outorga ao handebol um elevado caráter tático-cognitivo, pelo qual quanto mais elevado o nível das exigências nas especialidades esportivas, maior igualdade existirá nos níveis de domínios técnicos e físicos. Logo, as grandes diferenças entre jogadores e/ou equipes de alto nível de desempenho se farão sentir nos perfis táticos individuais dos jogadores, na busca por soluções novas para situações já conhecidas, ou coletivos das equipes, em executar o plano estratégico-tático com rapidez, elasticidade e criatividade (GARGANTA, 1995; ROMAN, 1997). BAYER (1974), sugere ainda, que as diferenças no alto rendimento estão em torno da qualidade da decisão dos jogadores.

A funcionalidade do jogo de handebol está baseada no sistema de relações que se dá entre os diferentes elementos indissolúveis de sua estrutura, quais sejam: a

bola a ser controlada e manipulada; os companheiros com quem cooperar; os adversários a quem superar; os espaços a serem protegidos ou conquistados; a própria baliza (o alvo) a ser protegida; a baliza adversária onde se deve arremessar para obter-se gols e, finalmente, as regras que devem ser cumpridas (BAYER, 1986; GARGANTA, 1996). Logo, a dinâmica do jogo de handebol é caracterizada por seu caráter de cooperação-oposição, num ambiente de alta carga de adaptabilidade e imprevisibilidade, devido a instabilidade contextual. Taticamente, este quadro define a necessidade do desenvolvimento de diversas competências, a saber: domínio e controle da posse da bola; domínio do terreno de jogo; superação dos adversários; espaços a controlar, proteger e a conquistar; objetivos a alcançar para obter vantagens e, finalmente, regras a cumprir.

Como cada equipe em confronto objetiva o mesmo fim – a vitória, há que se tentar, em tempo integral, romper com este “equilíbrio teórico” existente, e criar para si mesmo, como jogador, para seus companheiros e conseqüentemente, para sua equipe, ações vantajosas. Antón Garcia (1998) chama a este intuito “comportamento estratégico racional” definindo-o como sendo a coordenação de ações motoras que se configuram com dois objetivos: i) anulação da ação de jogo por parte do adversário e, ii) criação de uma nova ação de jogo ou a continuidade da ação realizada por um companheiro. É portanto, sobre esta base que o desenvolvimento do jogo de handebol se converte em uma série ininterrupta de transformações e trocas de situações, de sistemas de jogo, com forte apelo à relação entre cognição e rendimento motor (FAMOSE, 1999).

O ensino dos JDC centrado na compreensão das dimensões estratégica e tática

Segundo Antón Garcia (2000, p. 201):

“elementos tais como as circunstâncias ambientais, as modificações das estruturas espaciais ou dos modos de comportamentos em função das características de um rival, a especialização, as responsabilidades compartilhadas, o conceito de situações limite que pressupõem que os jogadores estejam submetidos a determinada pressão, etc., parece que vão em contradição com um tratamento de aspectos estratégicos no processo de formação do jogador”.

222

Este autor resume sua preocupação em relação a esta tese, questionando o fato de ser possível, ou não, estabelecer algumas diretrizes que permitam programar, a longo prazo, o ensino da estratégia no âmbito dos JDC.

Já foi afirmado que nos JDC, as dimensões estratégia e tática assumem um papel altamente determinante no sucesso esportivo, na medida em que esta modalidade de jogo se caracteriza por uma rede complexa de relações de oposição e cooperação (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; SAMPEDRO, 1999; TAVARES, 1996; TEODORESCU, 1984). Tais configurações decorrem dos objetivos perseguidos pelos jogadores em confronto e dos conhecimentos que estes possuem acerca de si próprios – individualmente, como equipe, e ainda, do (s) adversário (s). Contudo, para além destes aspectos, sobre os quais é possível exercer um maior controle, existem outros como a aleatoriedade, a imprevisibilidade, e a variabilidade de comportamentos e

ações, que concorrem para conferir aos JDC características únicas, alicerçadas sobretudo na cognição e na capacidade de decisão do praticante (ANTÓN GARCIA, 2000; GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; TAVARES, 1994; 1999; TAVARES; FARIA, 1996).

Ao acatarmos tal pressuposto, parece imperativo tornar permanente o ensino e o treino da estratégia e dos aspectos que a acompanham ao longo de toda a carreira esportiva dos praticantes dos JDC, pois que seu aprimoramento garantirá ao praticante níveis de desempenho cada vez maiores. Corroborando esta tese, Antón Garcia (2000) descreve três fases gerais para o ensino e o treino da estratégia: (i) a estratégia como meio de jogo (formas jogadas que contêm aspectos da estratégia); (ii) a aprendizagem da estratégia (aprendizagem dos fatores que influenciam a estratégia); e, (iii) a estratégia no período da especialização, isto é, a aplicação absoluta da estratégia no esporte em questão. Esta configuração se baseia nos princípios do respeito à identidade biológica, psicológica e social do praticante, além de destacar, como fundamental, os aspectos didáticos da progressão da complexidade do conteúdo abordado.

Garganta (1996) destaca a natureza prospectiva da estratégia, referindo ser esta, um processo organizado com fim definido, a partir de um conjunto de dados, para compor cenários, balizar os meios e os métodos e instituir regras de gestão e princípios de ação. Esta definição demonstra o complexo caráter empreendedor da estratégia. Ela tem de ser construída e, portanto, há que supor competências para tal, como afirma Morin (1991) ao referir que a estratégia necessita de competência e iniciativa, aliando um conjunto de decisões em função de um objetivo. Logo,

os elementos necessários para a elaboração da estratégia têm de conter os princípios, os objetivos, o valor próprio e do adversário, as ações (a tarefa a ser realizada), o espaço e o tempo (CLAUSEWITZ, 1955). Como vemos, é fulcral o grau de importância da componente cognitiva enquanto subestrutura da estratégia, já que esta influencia de sobremaneira a tomada de decisão do jogador nos JDC (TAVARES, 1999).

Como podemos constatar, é a própria base conjectural da elaboração da estratégia que também compromete o seu sucesso no plano operacional, pela alta carga de subjetividade de alguns fatores nos quais se baseiam as conjecturas de elaboração. No âmbito dos JDC, estes fatores subjetivos estão configurados nos aspectos da capacidade dos jogadores e das equipes a suportarem a adversidade, a aleatoriedade e a imprevisibilidade que o contexto esportivo carrega (GARGANTA, 1999).

Todos aqueles que participam de um jogo, fazem-no em busca da vitória. No entanto, este objetivo não pode ser conseguido ao simples acaso, sem um plano. A busca da vitória pressupõe a necessidade de organização de um roteiro de ações que levem os seus executores aos resultados desejados. A este roteiro, i.é., a este plano, chamamos estratégia, que pode ser definida como sendo um conjunto de condutas que o jogador pode adotar tanto para o âmbito ofensivo quanto defensivo do jogo, tendo em conta todas as eventualidades possíveis e suas consequências que servem para indicar-lhe o que se deve fazer em qualquer situação do jogo, no intuito da obtenção do sucesso esportivo (BLÁZQUEZ, 1986). Logo, parece óbvio que quanto mais o jogador for levado a encarar as situações do jogo como problemas a serem resolvidos para alcançar o

objetivo maior do jogo (a vitória), mais este deve planejar as suas ações.

O jogo acontece pela oposição de duas equipes e o desenvolvimento deste se faz pelo ataque que uma equipe impõe à outra e pela defesa com que a equipe atacada responde ao ataque sofrido. Este princípio estabelece a necessidade da organização de dois tipos de planos estratégicos: o plano estratégico defensivo e o plano estratégico ofensivo.

Os princípios básicos da estratégia no âmbito defensivo são: a busca pela recuperação da posse da bola; o impedimento da progressão do adversário ao alvo e a proteção ao alvo e as zonas propícias ao arremesso do adversário (BAYER, 1986). Estes três princípios manifestam-se no jogo através da “marcação”, expressa na oposição ao adversário (s) de um ou do conjunto dos defensores, que por suas situações respectivas e seus deslocamentos, tentam evitar as iniciativas e as realizações das ações do ataque.

A marcação supõe, como tarefas, ao defensor: interceptar a bola em um erro dos atacantes; tomar a bola das mãos ou dos pés do adversário; bloquear, retardar ou parar os movimentos dos atacantes em direção à própria baliza. Tais tarefas são realizadas através da ocupação dos espaços livres, perseguindo o adversário que está sendo marcado; induzindo estes adversários para espaços menos perigosos, e bloqueando os adversários em seus deslocamentos (BAYER, 1986).

No ensino dos aspectos relacionados à marcação, devem sempre ser destacados de forma educativa os aspectos: i) da “pró-atividade” da marcação, isto é, marcar requer movimentação; ii) da “continuidade” da ação de marcação, isto é, só se para de marcar quando se recupera a bola e, finalmente, iii) da “solidariedade” da marcação,

i.é., todo defensor deve ajudar os companheiros sempre que for necessário.

A marcação possui um papel determinante na busca pela vitória, pois é ela a garantia de que o adversário não obtenha vantagem no seu ataque e possibilita que a equipe possa passar da fase defensiva à ofensiva sem sofrer gol, ponto, cesta. Portanto, principalmente na fase da iniciação esportiva, é fundamental fazer com que os iniciantes descubram o valor da fase de defesa no jogo, e cabe ao professor convencê-los desta importância.

Já no âmbito ofensivo, a estratégia apresenta como princípios fundamentais: a conservação da pose da bola; a progressão para o alvo adversário; a criação de uma boa condição de finalização e a consecução da vantagem momentânea, qual seja: o gol, o ponto, a cesta.

A fase ofensiva do jogo apresenta alguns elementos que podem ser descritos como sendo condicionantes do ataque, quais sejam: a posição da bola; os espaços livres no terreno de jogo a serem ocupados por companheiros e adversários; a situação e o deslocamento dos companheiros e adversários e o objetivo a conseguir. Decididamente, estes elementos impõem parâmetros para atacar, de acordo com os princípios fundamentais de ataque, a saber:

- Posição da bola – sempre passar a bola para quem estiver em melhores condições de recebê-la em segurança para que, assim, a equipe se mantenha em posse da bola;
- Espaços livres a serem ocupados por companheiros ou adversários – diferenciar a importância e diferenças dos espaços de jogo para garantir a ocupação daqueles mais importantes à conquista do objetivo do ataque, ou seja, o gol, o ponto, a cesta;

- Situação e deslocamento dos companheiros e adversários – observar os deslocamentos dos companheiros e adversários para melhor escolher a quem passar a bola e manter a posse da mesma, isto é, evitar passar a bola a quem estiver sofrendo uma marcação mais pressionada e, assim, garantir a progressão no terreno de jogo rumo ao alvo adversário;
- Objetivo a conseguir – direcionar sempre o deslocamento e o desenvolvimento do ataque ao alvo adversário.

Entretanto, vale aqui ressaltar, que o professor estará diante de grupos de alunos sem muita ou quase nenhuma experiência, em se tratando de prática esportiva, e deverá estar atento aos principais problemas enfrentados por eles, como iniciantes, durante o transcorrer do jogo, tais como:

- Quase não há intercâmbio entre os participantes do jogo, o jogador de posse da bola ignora o restante, pois não entende o conceito de equipe e conseqüentemente, de cooperação;
- Quem não tem a bola procura tê-la a qualquer preço, pois não entende o conceito de oposição;

A dimensão tática adquire, assim, no contexto dos JDC, o seu nível de expressão mais alto, condicionando desta forma, as demais estruturas do rendimento esportivo nesta disciplina (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; GRECO; CHAGAS, 1992; RIERA, 1995; TAVARES, 1996). No esporte, este conceito está plenamente assente pelas relações intra e inter equipes em que respeite a organização, a execução estratégica e na avaliação da estratégia (RIERA, 1995). Decididamente, é a ação tática que operacionaliza concretamente as concepções estratégicas – os objetivos pré-determinados, isto é, a tática é o fator que estabelece

o elo entre a estratégia e a técnica esportiva, é a ligação entre o plano cognitivo de ação e a ação motora concretamente (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996; RIERA, 1995). Estes objetivos são estabelecidos a curto, médio e longo prazo e estão, respectivamente relacionados com as ações do jogo - tomadas isoladamente, e com os objetivos relativos à obtenção das vitórias nas competições.

Garganta e Oliveira (1996) destacam como características importantes da ação tática: (i) os níveis de relação que esta estabelece no interior da equipe, (ii) os objetivos que a tática suporta, (iii) a dimensão espaço-temporal para realização da ação de jogo. Quer isto dizer, que a tática no JDC é elaborada a partir da organização informacional do jogo que se apresenta sempre em constante alteração, em função da organização e deslocamentos dos jogadores.

228

Nos JDC, a tática representa a contribuição ativa do fator “consciência”, tanto durante o jogo, como no decorrer do treino. Quer isso dizer que, no jogo, a tática é um meio pelo qual uma equipe tenta valorizar as particularidades dos seus próprios jogadores, bem como outras qualidades acumuladas durante toda a preparação para a disputa esportiva. Esta valorização é condicionada pela criação, através de ações individuais e coletivas, das condições e situações de jogo favoráveis ao alcance dos objetivos pretendidos. Por esse aspecto, a tática se revela no seu caráter ilusionista, pela preocupação em não revelar os planos táticos ao adversário, ou antes, pelo contrário, tentando sempre induzi-lo ao erro (RIERA, 1995).

A partir das situações expostas pelo jogo e dos objetivos planejados à partida, a tática se apresenta como sendo a atitude de decidir rapidamente qual a melhor solução para o problema momentâneo e as possibilidades de

escolha, o que apresenta a necessidade de conhecimento em relação aos: (i) jogadores; (ii) condições; (iii) objetivos e, (iv) alternativas.

Comumente é possível, em outros domínios - comercial, político, industrial e no militar, separar a estratégia da tática, colocando a primeira do lado da concepção e a segunda do lado da execução. Porém, tal analogia não se mostra suficientemente verdadeira no plano da análise dos JDC. Neste âmbito, os aspectos da concepção e da execução das jogadas (ações táticas) decorrem de uma mesma fonte de processamento, o jogador/equipe, cujas decisões e ações devem acontecer num contexto muito restrito e num período de tempo bem determinado.

No contexto dos JDC, o indivíduo que decide é o mesmo que executa (TAVARES, 1996). Assim sendo, a acepção restrita de estratégia, que a coloca como plano de ação totalmente pré-determinado, não é compatível com a natureza dos JD. Neste contexto, a decisão não está separada da ação motora, já que também se dá durante a execução da mesma. A racionalidade da situação não pode ser dissociada das condutas motoras, cujas características energéticas, afetivas e relacionais condicionam a realização efetiva do projeto motor (GARGANTA; OLIVEIRA, 1996). Também não é possível sustentar a ideia pela qual a diferença entre a estratégia e a tática se faz pelo fator temporal, isto é, pela primeira se relacionar com a parte teórica da ação e a tática com a prática ou execução, já que decisão e ação não podem ser separadas. Ambas estão essencialmente unidas para a configuração e execução de uma ação motora (GARGANTA, 2001; GARGANTA; OLIVEIRA, 1996). Assumir uma distinção entre estes dois elementos dificulta ainda mais o entendimento da

natureza cognitiva dos JDC. Logo, a dicotomicidade entre estas duas dimensões do ato motor é, ao mesmo tempo, um falso problema e um contrassenso.

Os pressupostos metodológicos para o ensino do handebol

Aspectos ligados à estratégia e à tática esportiva, como a antecipação da evolução do conflito esportivo, a velocidade, a variabilidade, e adaptabilidade de resposta motora determinam o grau de experiência do executante. Isto porque, a execução da ação tática está fortemente condicionada pelo conhecimento teórico-prático que detenha o executante. A intencionalidade e orientação da ação motora requer do executante, para além de percepção e análise na identificação do problema motor que irá resolver, uma eficaz elaboração cognitiva e motora como resposta ao problema motor em questão (MAHLO, 1974; TAVARES, 1996). Isso mostra que os jogadores devem ser capazes de objetivar suas ações motoras de forma a perceberem a situação do meio envolvente e relacioná-la com sua própria atividade (TAVARES, 1996), consequentemente, a função estratégico-tática do adversário é provocar incertezas momentâneas ou definitivas que tornem o conflito da disputa esportiva vantajosa a si próprio. Logo, a experiência acumulada é um fator que influencia sobremaneira a eficácia da ação tática. Quanto mais experiente o executante, maior é o seu poder de antecipação da evolução do conflito, mais rápida e eficaz é a sua decisão de escolha de resposta, mais adaptadas ao contexto do jogo são as suas escolhas e, mais eficazes são suas execuções em tempo útil. A explicação para estas diferenças de eficácia

está relacionada ao plano de realização do processamento de informação, já que o executante mais experiente o realiza em cascata, enquanto que o menos experiente o faz de maneira apriorística (TAVARES, 1996). Logo, quanto mais e melhores informações o interveniente abstrair do contexto de jogo, mais chances terá de organizar e eleger um programa motor compatível com o problema em questão, com maior probabilidade de executar uma ação motora correta e, principalmente, adequada à situação de jogo.

Sintetizando, o alto grau de incerteza, assim como a interdependência dos fatores constitutivos do rendimento esportivo, colocam àqueles envolvidos no contexto do ensino dos JDC perante a necessidade de, a partir de uma análise prospectiva, equacionar uma adequada planificação estratégico-tática do ensino e do treino, de forma a consubstanciar a qualidade do desempenho do jogador na disputa esportiva.

O jogo é um todo constituído por elementos que não podem ser isolados entre si, pois se assim for feito, perde-se a possibilidade da compreensão e domínio sobre a verdadeira essência do próprio jogo. Todo jogo, carrega em seu íntimo o convite ao exercício de uma missão, de um plano estratégico constituído no intuito de se obter o sucesso. Ensinar um jogo é prover alguém da capacidade de executar, com sucesso, a missão de jogar, de ser capaz de vencer através do exercício de um comportamento eminentemente estratégico-tático. Logo, ao ensinar um jogo não se pode separar o modo de fazer (como fazer – a técnica) da razão pela qual se faz (o que fazer – a tática).

O comportamento estratégico-tático é o principal instrumento de luta contra o acaso e a imprevisibilidade do jogo, visto que a estratégia e a tática se utilizam do

aleatório, buscando encontrar nele próprio as informações necessárias para contrariá-lo (MORIN, 1991). Este valor coloca a estratégia e a tática forçosamente no rol dos princípios que devem ser permanentemente explorados no plano de ensino e de treino dos JDC.

Os JDC, grupo ao qual o handebol pertence, são atividades eminentemente motoras, porém, com um apelo muito grande do domínio cognitivo, já que sua dinâmica ocorre em um cenário em intensa modificação que requer um rápido e constante processamento e interpretação do que está ocorrendo no jogo, para a tomada da decisão mais adequada ao problema posto.

As possibilidades motoras que cada jogador dispõe para resolver os problemas que se apresentam no jogo de handebol são bastante variadas e a estas chamamos Ação Tática (MAHLO, 1974). Algumas dessas possibilidades são de caráter eminentemente individual, ou seja, o jogador pode realizá-las sem a necessidade imperiosa da ajuda de um companheiro. A estes movimentos chamamos Ações Táticas Individuais, o, também, fundamentos táticos individuais. São exemplos desse tipo de ação, o Passe, a Recepção da bola, o Drible, a Finta e o Arremesso – ações realizadas na fase ofensiva do jogo, e a Marcação, o Desarme, a Antecipação e o Bloqueio Individual – ações características da fase defensiva do jogo de handebol (KNIJNIK, 2009). Entretanto, há possibilidades de movimentos nas quais o jogador executante necessita, obrigatoriamente, da cooperação de pelo menos um outro companheiro para a sua realização. A essas ações chamamos Ações Táticas Coletivas, pois envolve um trabalho em grupo. São exemplos dessas ações: os Cruzamentos, o Corta-Luz, o Bloqueio Ofensivo, a Cortina e o Passa e Vai, no ataque, e as Trocas Defensivas e os Bloqueios Duplos e Triplos, na fase

defensiva do jogo (FERNÁNDEZ ROMERO; MIRAGAIA; NASCIMENTO, 2012).

O básico e principal pressuposto metodológico ao ensino do handebol é a necessidade da compreensão da dinâmica do jogo, a partir dos elementos que compõem essa dinâmica, isto é, a bola, o terreno de jogo, os companheiros, os adversários, o alvo e as regras. E esta compreensão se dá na prática, através do inter-relacionamento progressivo destes elementos de forma que o praticante vá aumentando a compreensão e o domínio das ações do jogo. Dessa apropriação vai sendo estruturado um plano, para que os objetivos do jogo sejam alcançados. Para Garganta (1995), a primeira relação deve se dar entre o praticante e a bola, já que esta relação proporciona ao praticante a competência devida ao controle e a manipulação do móbil do jogo. Consequentemente, há que se colocar esta competência em favor do objetivo maior do jogo, qual seja, de colocar a bola no alvo adversário. Para tal, o praticante deve ser submetido à situações que o leve a dominar e a superar, de forma eficaz, as situações de oposição pela presença do adversário no jogo. Neste momento do processo de aprendizagem do jogo de handebol, o iniciante é confrontado com a necessidade do reconhecimento do valor da cooperação pela presença dos companheiros de equipe. Finalmente, faz-se necessário o conhecimento e a submissão às regras do jogo, já que estas definem os princípios legais do jogo.

Considerações finais

Ao organizar seu plano de ensino, todo professor/treinador deve definir, de forma clara, a sua filosofia de

jogo, isto é, seu modelo de jogo, ou seja, o seu entendimento acerca da lógica pela qual o jogo se desenvolve e como se deve jogar para a obtenção do sucesso desejado, isto é, a vitória.

Gréhaigne e Guillon (1992), definiram o problema fundamental nos JDC através da ideia de que, numa situação de oposição, os jogadores devem coordenar suas ações com a finalidade de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, tendo como objetivo a criação de situações para finalização e objetivamente marcar o gol ou o ponto. Logo, seguindo tal pensamento, é possível afirmar que os JDC apresentem 3 categorias de sub-problemas: no plano espacial e temporal – pela pressão exercida pelo espaço limitado em que deve acontecer o jogo (o campo, a quadra, a piscina) e pela pressão exercida pelo tempo que geralmente é muito escasso para que os jogadores tomem suas decisões de forma acertada, tanto no ataque quanto na defesa; no plano da informação – pela rede de comunicação que deve ser desenvolvida entre os companheiros da mesma equipe, no intuito de gerar certezas quanto às intenções de cada um e, ao contrário disto, pela contra-comunicação no que respeita aos adversários que devem ser induzidos a incertezas, no que tange às verdadeiras intenções da equipe contrária; e no plano da organização – pela necessidade de definição e aceitação de funções a serem exercidas por cada membro da equipe, em cada momento da partida, o que requer uma integração entre os projetos individuais de cada jogador com os projetos coletivos da equipe.

O handebol se constitui numa atividade esportiva eminentemente de oposição entre duas equipes em que os companheiros da mesma equipe são solicitados a cooperar entre si, na busca do objetivo comum a todos, qual seja, a

vitória. Para a resolução eficaz dos problemas inerentes ao jogo, faz-se necessário uma alta capacidade de inteligência motora, isto é, de um bom repertório de movimentos capazes de responder às solicitações do jogo e de uma alta capacidade de inteligência tática, ou seja, de adaptabilidade aos diferentes panoramas das partidas (TEIXEIRA; SANTOS; LIMA, 2011).

Pelo seu caráter de evento cercado de muitas incertezas, realizado em um ambiente com extrema variabilidade e constante sucessão de problemas, o ensino do handebol está em, muito dependente da compreensão daquele que aprende do contexto global no qual acontece o jogo. Por isso, faz-se necessário uma capacidade de adaptação aos problemas para a obtenção de um resultado desejado, mesmo que a execução de uma habilidade não seja realizada tecnicamente correta. Dito de outra forma, o jogo de handebol solicita dos seus intervenientes uma alta taxa de eficácia (obtenção do resultado desejado), buscando sempre a adaptação aos problemas do jogo, em detrimento da realização com eficiência dos movimentos pretendidos (execução correta da tarefa motora).

Como as características estruturais e organizacionais do jogo de handebol vão solicitar dos participantes, competências no âmbito do domínio das habilidades tático-técnicas, capacidade perceptiva e de decisão eficaz, para contrariar o elevado grau de imprevisibilidade e aleatoriedade, cabe ao professor estar atento ao que podemos chamar de alertas pedagógicos. Um bom exemplo disso é o erro como sendo uma fonte de informação que não deve ser desprezada pelo risco de poder ser repetido. O correto é detectar o erro, analisá-lo e guardá-lo na memória para não repeti-lo. Através da observação da organização e da dinâmica pela qual o jogo se desenvolve, é possível apercebermo-nos

do grau de sua organização. E, no decorrer do processo de ensino, o que deve se seguir é uma organização crescente e constante. Ou seja, a sequência organizativa do jogo deve partir de um modelo um tanto rudimentar de jogo, geralmente desenvolvido de forma estática, não orientado, com os jogadores centrados sobre a bola. Em seguida, o ensino proporciona a evolução para um modelo de jogo ainda com cariz estático, porém mais orientado, onde os jogadores ficam centrados sobre os passes. Finalmente, aparece o modelo avançado de um Jogo dinâmico, com ações orientadas e com os jogadores centrados sobre a finalização.

Os problemas detectados no ensino do jogo de handebol são comuns a todos os JDC. Portanto, é fundamental seu conhecimento para o enfrentamento destes ao longo do processo de ensino. Podemos destacar a necessidade por parte dos praticantes de frequente contato com a bola, já que o aprendiz não compreende, ainda, que a bola não é o fim maior do jogo, mas que, antes, é o meio utilizado para se chegar ao objetivo real do jogo – o gol, o ponto, a cesta; a frequente execução de situações de finalização sem o devido preparo da mesma, isto é, o aprendiz não elabora um plano coerente para alcançar o objetivo real do jogo e finaliza sempre, a descontinuidade das ações de jogo, a falta de desenvolvimento da cultura do ensino da diversidade de funções e papéis no jogo. Quem ensina deve estimular a experimentação por parte de todos os aprendizes das diferentes funções existentes na equipe durante o jogo – atacante, defensor, goleiro.

A aprendizagem de qualquer jogo é balizada pela compreensão que o iniciante vai tendo do próprio jogo. Logo, as tarefas propostas devem guardar relação com o nível de compreensão dos praticantes, já que quanto mais o iniciante vai compreendendo a estrutura e a lógica do jogo em questão, mais ele domina os elementos pertinentes ao jogo, mais aprende e melhor participa. Assim sendo, a qualidade do ensino e treino está diretamente relacionada com a qualidade da informação que o professor/treinador é capaz de transmitir.

Referências

ANTÓN GARCÍA, J.: **Balonmano. Tática Grupal Ofensiva:** Concepto, estructura y metodología. Granada: Gimnos Editorial, 1998.

ANTÓN GARCÍA, J.: **Balonmano.** Nuevas aportaciones para el perfeccionamiento y la investigación. Barcelona: INDE, 2000.

BAYER, C.: **La Pratique du Hand-ball et son approche Psychosociale.** Paris: Vrin Ed., 1974.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos.** Barcelona: Hispano Europea, 1986.

BLÁZQUEZ, S. D. **Iniciación a los deportes de equipo.** Barcelona: Martinez Roca, 1986.

CLAUSEWITZ, K.: **De la Guerra.** Paris: Minuit, 1955.

CZERWINSKI, J.: **El Balonmano.** Barcelona: Paidotribo, 1993.

FAMOSE, J. P. (Director). **Cognición y Rendimiento Motor.** Barcelona: INDE Publicaciones, 1999.

FERNÁNDEZ ROMERO, J. J.; MIRAGAIA, J. M.; NASCIMENTO, R. 8 fundamentos técnico-táticos individuais comuns de ataque e defesa. In: GRECO, P. J.; FERNÁNDEZ ROMERO, J. J. **Manual de Handebol da iniciação ao alto nível.** São Paulo: Phorte, 2012.

GARGANTA, J: Teoria dos Jogos Desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (EDS.). **O Ensino dos Jogos Desportivos.** Porto: CEJD, FCDEF-UP, 1995.

GARGANTA, J: A Análise da Performance nos Jogos Colectivos. Revisão acerca da análise do jogo. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.** Porto, 1: 57-64, 2001.

GARGANTA, J.; OLIVEIRA, J. Estratégia e Tática nos Jogos Colectivos Desportivos. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Eds.). **Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos**. Porto: CEJD, FCDEF-UP, 1996.

GRECO, P. **Hándbal, la Evolucion del Juego**. Stadium. Buenos Aires, 153:33-39, 1992.

GRECO, P.; CHAGAS M. **Considerações Teóricas da tática nos jogos Esportivos Colectivos**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 6: 47-58, 1992.

GRÉHAIGNE, J.F.; GUILLON, R. L'utilisation des jeux d'opposition a l'école. **Revue de l'Education Physique**, v. 32, n. 2, p.51-67, 1992.

KNIJNIK, J. D. **Handebol**. São Paulo: Odysseus Editora, 2009.

KONZAG, I.: **Attività cognitive e formazione del giocatore**. Rivista di Cultura Sportiva, Roma, IX, 20: 14-20, 1990.

MAHLO, F. **O Acto Tático do Jogo**. Lisboa: Compendium, 1974.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

OLIVEIRA, F. **Ensinar o Andebol**. Porto: Campo das Letras, 1995.

ONESTA, C. **Attaquer l'attaque**. Prendre l'initiative en défense. Approches du Handball. Paris, 49: 8-11, 1999.

PERES, G.; CRUZ, J.; ROCAS, J. **Psicologia y Deporte**. Madrid: Alianza Ed., 1995.

RIERA, J. Estrategia, Tática y Técnica Deportiva. **Apunts: Educación Física y Deporte**. Madrid, v. 39, 45-56, 1995.

ROMAN, J. **Conceptos Básicos del Aprendizaje Táctico en Balonmano**. VI Clinic de Andebol de Braga. Braga: Proceedings, 1997.

SAMPEDRO, J. **Fundamentos de Tática Deportiva**. Análisis de la estrategia de los deportes. Madrid: Gymnos, 1999.

SANTOS, L. R. Análise e Observação de Jogos de Handebol: dos números ao rendimento. In In: GRECO, P. J.; FERNÁNDEZ ROMERO, J. J. **Manual de Handebol da iniciação ao alto nível**. São Paulo: Phorte, 2012.

SISTO, F.; GRECO, P. Comportamento Táctico nos Jogos Esportivos Colectivos. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 9, p. 63-68, 1995.

TAVARES, F. O Processamento da Informação nos Jogos Desportivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: CEJD, FCDEF-UP, 1994.

TAVARES, F. Bases teóricas da componente táctica nos jogos desportivos colectivos. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Eds.). **Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Colectivos**. Porto: CEJD, FCDEF-UP, 1996.

TAVARES, F. A Investigação da Componente Táctica nos Jogos Desportivos: conceitos e ilustrações. In: TAVARES, F. (Ed.). **Estudos 2. Estudos dos Jogos Desportivos**: Concepções, metodologias e instrumentos. Porto : CEJD, FCDEF-UP, 1999.

TAVARES, F.; FARIA, R. A Capacidade de Jogo como Pré-requisito do Rendimento para o Jogo. In: OLIVEIRA, J.; TAVARES, F. (Eds.). **Estratégia e Tática nos Jogos desportivos Colectivos**. Porto: CEJD, FCDEF-UP, 1996.

TEIXEIRA, D.; SANTOS, L. R.; LIMA, W. F. Handebol. In: OLIVEIRA, A. A. B.; KRAVCHYCHYN, C.; MOREIRA, E. C.;

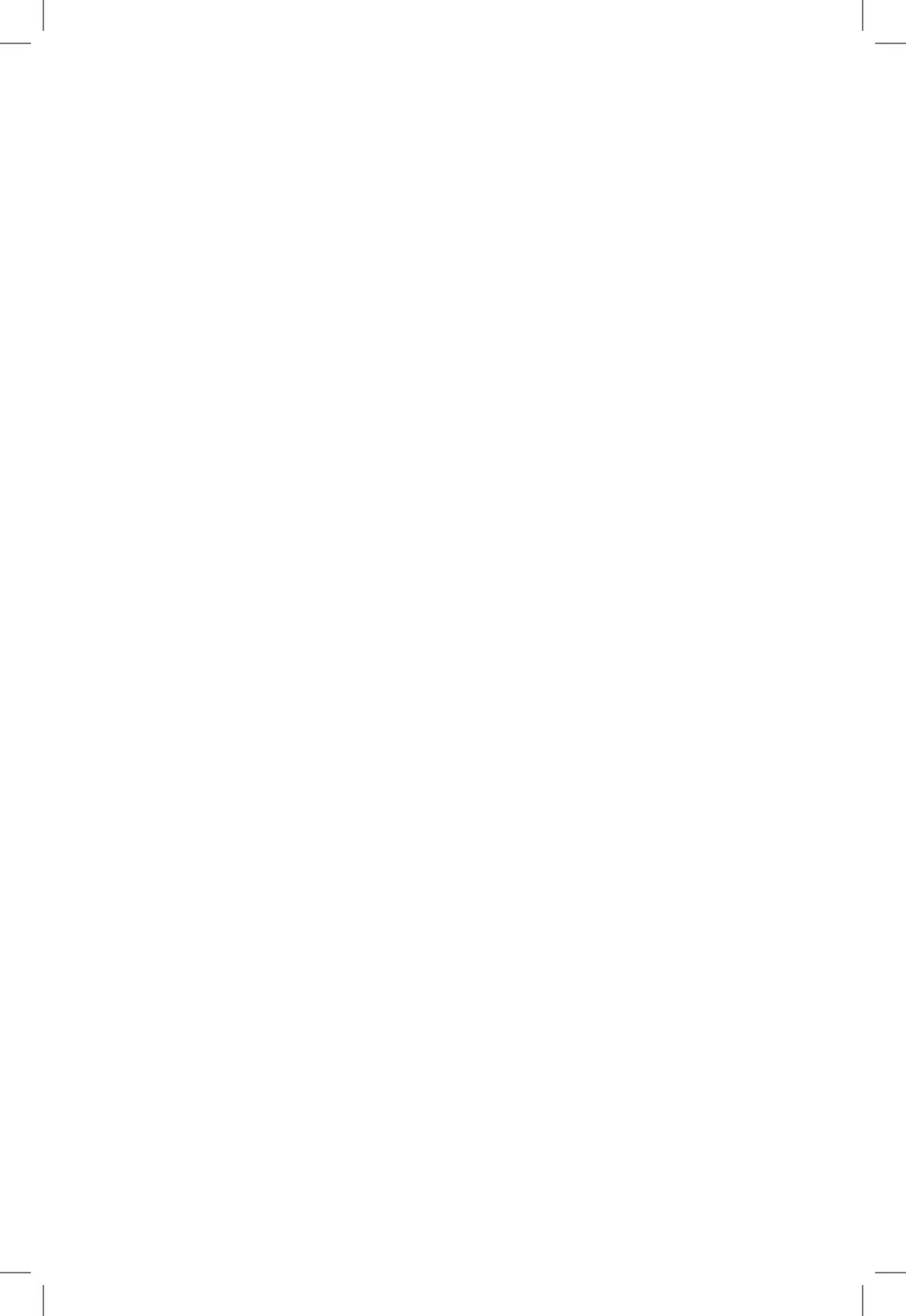
PEREIRA, R. S. (ORGS.): **Ensinando e aprendendo esportes no Programa Segundo Tempo**. Maringá: Eduem, 2011.

TEODORESCU, L. **Problemas de Teoria e Metodologia nos Jogos Desportivos**. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.



PARTE V

INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA
PEDAGÓGICA NO VOLEIBOL



A experiência esportiva e o desempenho de jovens atletas de voleibol

Prof. Ms. Michel Milistetd²³

Prof^a. Ms. Carine Collet²⁴

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento²⁵



A *expertise* nos esportes

Ao longo dos tempos, a história sempre tem reconhecido indivíduos excepcionais, com desempenhos vastamente superiores, quando comparados ao restante da população. Estas pessoas que se destacam em campos como as Ciências, a Música, as Artes, a Filosofia, os Esportes, entre outros, são considerados *experts* e têm, em comum, habilidades surpreendentes, além atingirem os mais altos níveis de *performance* em suas áreas.

²³ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

²⁴ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

²⁵ Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

No esporte particularmente, o alcance da *expertise* é explicado pela combinação do desenvolvimento dos componentes genéticos do indivíduo ao ambiente onde ele está inserido, ou seja, a partir da interação entre fatores biológicos, psíquicos e sociais do atleta em um contexto determinado. Apesar das características inatas do indivíduo facilitar a aquisição de habilidades esportivas ao longo da sua formação, é a prática regular e sistematizada de uma modalidade esportiva que garante o domínio de desempenho de alto nível.

Os estudos de Simon e Chase (1973), Bloom (1985) e Ericsson, Krampe e Tesch-Homer (1993) são considerados pioneiros no campo do desenvolvimento da *expertise* relacionada ao esporte. Os primeiros autores, em 1973, procuraram determinar as diferenças entre jogadores intermediários e experientes de xadrez, demonstrando a influência do tempo de prática no domínio de uma modalidade. Nesse sentido, seu estudo ficou conhecido pela “regra dos 10 anos”, tempo mínimo elucidado para desenvolver capacidades cognitivas e atingir o total domínio em uma área.

A investigação de Bloom (1985) delineou a trajetória de carreira de indivíduos de sucesso de diferentes campos de conhecimento, dentre escultores, músicos, cientistas e também, atletas olímpicos. Além dos investigados, participaram do estudo, pais, treinadores e professores, no intuito de determinar modelos e formas de prática e treinamento, o papel e a influência da família, de professores e de treinadores durante suas carreiras.

A partir dos seus resultados, Bloom (1985) identificou três estágios distintos de desenvolvimento da *expertise*. O primeiro deles, chamado *early years*, compreende um período de experimentação de várias práticas sem

compromisso, em um domínio onde os pais são os principais incentivadores. O segundo estágio, denominado *middle years*, revela o comprometimento do indivíduo e o investimento por uma única prática em que existe grande dedicação e esforço para o desenvolvimento de habilidades, e quando o papel de treinadores e professores é determinante. O último estágio, *late years*, é marcado como uma fase da perfeição, onde há a preocupação latente de atingir os mais altos níveis das habilidades diante do comprometimento total na atividade específica.

Anos mais tarde, ao estudar a carreira de músicos, Ericsson, Krampe e Tesch-Homer (1993) reafirmaram a experiência adquirida como a principal condição para o alcance do sucesso. Além de encontrarem evidências da relação positiva entre o nível de *performance* e a quantidade de tempo despendido em treinamentos, destacaram que a prática deve ser dirigida de maneira intencional e com objetivos delineados, no intuito de alcançar altos níveis de *performance* denominada, desta forma, de prática deliberada.

Nessa perspectiva, para atingir um nível de excelência em qualquer área, os autores recomendam que se deva ter, no mínimo 10 anos de prática regular, e acumular em torno de 10 mil horas, desde que nesse período os indivíduos recebam instruções com qualidade, tenham recursos e ambientes disponíveis para acesso e oportunidades de práticas, além de estarem altamente motivados e dispostos a destinar anos de sua vida para a prática regular intensiva.

Em estudos retrospectivos, dentro do meio esportivo, várias investigações foram realizadas buscando relacionar a teoria da prática deliberada com o desenvolvimento de atletas *experts*. Em pesquisas com desportos individuais e coletivos, nas áreas de Wrestling (HODGES; STARKES,

1996), Xadrez, (CHARNESS et al., 2005), Hóquei de Campo, Basquetebol e Netball (BAKER; CÔTÉ; ALBERNETHY, 2003), Futebol (WARD et al., 2004), Rugby (OLLIS et al., 2006), todos os autores encontraram, de acordo com a conclusão de Ericsson, Krampe e Tesch-Homer (1993), média de 10 mil horas em 10 anos de prática regular e intensiva direcionadas à modalidade. Além disso, os resultados apontaram que os atletas experts gastaram muito mais tempo em treinos específicos, atividades voltadas ao domínio praticado, jogos e campeonatos, do que os atletas iniciantes.

Ao buscar compreender o desenvolvimento de atletas em modalidades coletivas, Côté (1999) e Côté e Hay (2002) apresentaram um novo fator aliado ao desenvolvimento da *expertise* no esporte, o *deliberate play*, ou jogo deliberado. O jogo deliberado é a mais importante atividade para manter a motivação das crianças e para ajudá-las a adquirir capacidades atléticas básicas nas primeiras etapas de desenvolvimento esportivo. Assim, o jogo é constituído por atividades que proporcionem a diversão inerente às crianças, o qual é regido por regras adaptadas dos desportos estandardizados, e são feitas pelas próprias crianças, ou pelos adultos envolvidos na atividade, tendo o foco no prazer por jogar, facilitando a sua filiação à modalidade.

No momento em que o jovem atleta joga e depara-se com problemas da sua modalidade, ele é confrontado com situações particulares e dificuldades, em que a tomada de decisão é inerente. Esses desafios impostos em formatos simplificados de jogo dão consistência para o desenvolvimento da sua capacidade tática posterior, do comportamento de grupo, da cooperação com outros jogadores, o respeito à regras e aos adversários, dando condições de compreender a natureza da modalidade

esportiva, além de desenvolver a disciplina, o respeito e o gosto pela prática, essenciais para se atingir o sucesso nos esportes.

Características e desempenho nos esportes coletivos

Os esportes coletivos ou jogos desportivos coletivos (JDC) possuem natureza complexa e caracterizam-se basicamente por um duplo sentido: oposição contra adversários e cooperação entre os companheiros. No que se refere à sua forma estrutural, os JDC podem ser classificados pelas suas semelhanças, em relação ao campo de jogo (comum ou separado), participação dos jogadores (simultânea ou alternada), disputa da bola (direta ou indireta) e movimentação da bola (circulação ou troca de passes) (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; MESQUITA; GRAÇA, 2006).

As relações de oposição entre duas equipes e de cooperação entre participantes do mesmo time ocorrem em um contexto aleatório, que configuram a matriz desse grupo de esportes (Garganta, 2004). Essa aleatoriedade de ações, presente nos esportes coletivos, resulta de diferentes situações que os jogadores estabelecem entre si e na sua relação com os adversários, com seu posicionamento em campo, com os alvos e com a bola.

Aliadas aos aspectos de imprevisibilidade, que são inerentes ao jogo, as características dos JDC demandam dos participantes o domínio de capacidades perceptivas e cognitivas de tomada de decisão (GRECO, 2006; GARGANTA, 2006). Destaca-se que a intervenção dos participantes vai muito além do domínio das habilidades técnicas, orientando-se em função de princípios de ação,

regras de gestão do jogo e de capacidades perceptivas e decisórias (SADI, 2010).

Diferentes autores (GRAÇA; OLIVEIRA, 1998; GARGANTA, 2006; SADI, 2010) sustentam que a formação nos esportes coletivos deve contemplar os pressupostos cognitivos indispensáveis à regulação de ações que envolvem a percepção, a antecipação, a tomada de decisão e a execução motora. A preocupação é formar jogadores inteligentes, com capacidade de decisão, dotados de recursos e conhecimentos para solucionar diferentes situações de jogo.

Embora o conhecimento tático de base seja suficiente nos esportes individuais sem oposição, a formação tática específica é imprescindível para o êxito nos esportes coletivos devido, especialmente a grande variabilidade e aleatoriedade de ações. De fato, o domínio da tática decorre da excelência do pensamento operativo do atleta, isto é, do pensamento estritamente ligado à atividade específica do jogo (GRECO, 2006).

A tática nas modalidades esportivas coletivas se refere à capacidade que o atleta possui para resolver os problemas que o contexto do jogo impõe. Dentre as principais características que distinguem os atletas *experts* dos demais, destaca-se a capacidade de interpretação das informações disponíveis, à maior efetividade na retenção e utilização das informações, à capacidade de percepção e reconhecimento das estruturas de oposição, ao melhor uso dos dados de probabilidade situacional e velocidade com que toma as decisões mais apropriadas para a resolução dos problemas da prática esportiva (ABERNETHY; BAKER; CÔTÉ, 2005; BAKER; CÔTÉ; ABERNETHY, 2003; MCPHERSON, 1994).

De acordo com Greco (2006), o domínio da tática decorre da excelência do pensamento operativo do atleta, ou seja, da interpretação das informações que o ambiente produz e da seleção da resposta mais adequada para sua solução. Embora se possa afirmar que os melhores jogadores apresentam maior capacidade tática, ainda não está totalmente esclarecida a forma como esse desempenho cognitivo se desenvolve ao longo da carreira de jovens atletas (GARGANTA, 2004).

Evidências empíricas no voleibol

Buscando elucidar as evidências que demonstrem a importância da experiência esportiva no desempenho técnico-tático no voleibol, alguns estudos foram realizados pelo Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte da Universidade Federal de Santa Catarina em 2011, em que se pretendeu verificar o desempenho esportivo no voleibol e relacioná-lo com a experiência adquirida na modalidade. Nesses estudos participaram 313 atletas de voleibol, de equipes finalistas do Campeonato Estadual Catarinense, de categorias mirim (sub-15), infantil (sub-16) e infanto-juvenil (sub-17), masculino e feminino.

A definição dos critérios específicos para considerar um atleta experiente apresenta divergências na literatura, tendo em vista as diferentes características de cada modalidade e de cada faixa etária. Em vista disto, foram definidos, para o estudo, alguns critérios que pudessem classificar os jovens atletas como, experientes e não-experientes, relacionados com o tempo de prática esportiva e o nível competitivo já praticado. O tempo de prática na modalidade

(anos de prática deliberada) foi definido pela contagem de anos em que o atleta está inserido com o ambiente e o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo específico. Além dos anos de prática, foi considerada também a vivência nas competições na modalidade, ou seja, a experiência competitiva acumulada em campeonatos estaduais, nacionais e internacionais. Assim, os atletas considerados experientes foram aqueles que possuíam cinco anos ou mais de prática esportiva e tinham participado de cinco ou mais campeonatos (estadual, nacional e internacional), enquanto que os atletas considerados não-experientes foram aqueles que possuíam menos de cinco anos de prática esportiva, independente da participação em competições da modalidade.

A primeira investigação, realizada a partir destes critérios, teve como objetivo geral verificar a correlação entre o desempenho competitivo no voleibol em categorias de formação e o nível de experiência esportiva de jovens atletas. Mais especificamente, buscou-se associar a colocação final de equipes das categorias de formação (mirim, infantil, infanto-juvenil) e a experiência esportiva dos atletas que constituíam essas equipes. A segunda investigação pretendeu verificar a relação entre a experiência esportiva e o desempenho técnico-tático dos jovens jogadores (PORATH et al., 2012).

Em ambos os estudos, a avaliação do desempenho foi realizada por meio do Instrumento de Avaliação do Desempenho Técnico-Tático no Voleibol (IAD-VB) de Collet et al. (2011). O IAD-VB contempla a avaliação individual dos jogadores nas ações técnico-táticas do voleibol (saque, recepção, levantamento, ataque, bloqueio e defesa) relacionadas aos componentes do desempenho esportivo

(ajustamento, eficiência, tomada de decisão e eficácia) inseridos nas situações de jogo formal. Além de viabilizar a identificação do nível de Desempenho Geral (DEG) dos jogadores, é possível também determinar os níveis de Desempenho Específico por Ação (DEA) e por componente (DEC). Para determinar o nível de desempenho dos jogadores, o instrumento propõe equações que levam em consideração a quantidade de ações técnico-táticas realizadas pelo jogador e suas respectivas avaliações. O nível de desempenho correspondente ao resultado percentual obtido pelas equações, e que pode ser classificado como inadequado (0 a 33,3%), intermediário (33,4% a 66,6%) ou adequado (66,7% a 100%).

Experiência esportiva e desempenho competitivo de jovens jogadores

251

As análises realizadas no estudo com os jogadores da categoria mirim não apresentaram relações significativas entre a classificação final do campeonato estadual catarinense e a experiência esportiva. Da mesma forma, a análise isolada considerando em separado o tempo de prática na modalidade e as experiências competitivas acumuladas (número de participações em torneios estaduais, nacionais e internacionais) com a classificação final, também não revelou a existência de relação significativa. Tais constatações demonstraram que o rendimento esportivo nas categorias iniciais do voleibol parece estar mais ligado ao desenvolvimento de características psicológicas e ao envolvimento com a prática sistematizada, do que ao desempenho físico ou técnico-tático.

Outros estudos também foram realizados na perspectiva de avaliar os fatores que apresentam maiores destaques no desenvolvimento esportivo inicial de jovens atletas, entre eles Okasaki, Keller e Coelho (2005), que buscaram relacionar a autoestima de jovens jogadores e seu rendimento competitivo em um torneio internacional da categoria mirim. O comportamento destas variáveis demonstrou uma correlação moderada, além de que os atletas com maior autoestima apresentaram também melhores níveis técnicos, que pode justificar um melhor aproveitamento nos treinamentos.

O desenvolvimento das capacidades psicológicas, de acordo com Janelle e Hilman (2003), é crucial para a *performance* esportiva, especialmente da motivação, da autoconfiança, de atitudes positivas, da imaginação, da visualização mental e das habilidades interpessoais. Côté e Hay (2002) defendem também que comportamentos intrinsecamente motivadores, principalmente nos anos iniciais de formação esportiva, têm, em longo prazo, um impacto positivo na motivação e vontade dos atletas se envolverem em atividades dirigidas e sistemáticas (prática deliberada).

Com relação à categoria infantil, também não foi encontrada relação significativa entre o tempo de prática esportiva dos jogadores investigados e o resultado final do Campeonato Estadual Catarinense de Voleibol de 2010. Contudo, ao correlacionar o desempenho na competição e a experiência competitiva acumulada em torneios estaduais, nacionais e internacionais, os participantes da categoria infantil apresentaram uma correlação negativa moderada ($r = -0,482$), ou seja, os atletas com maior experiência competitiva estavam distribuídos entre as equipes primeiras colocadas nos campeonatos masculino e feminino.

Os dados da categoria infanto-juvenil demonstraram correlações negativas moderadas entre a classificação da competição e o tempo de prática ($r = -0,493$) e a classificação da competição e a experiência competitiva acumulada ($r = -0,452$). A importância das experiências competitivas para o desempenho esportivo é compartilhada por alguns investigadores, entre eles Janelle e Hilman (2003), que ressaltam que a competição é uma importante variável para o desenvolvimento de atletas *experts*, pois estão associadas à resolução de problemas intrínsecos à prática, que requerem altos níveis de esforço e concentração. Ao buscarem estabelecer a relação entre o nível competitivo praticado (internacional, nacional e regional) por jogadores de futebol e de hóquei de campo, Helsen, Starkes e Hodges (2000), encontraram que os jogadores com experiências internacionais levavam vantagem em preditores de rendimento quando comparados aos jogadores que possuíam somente experiência em níveis nacionais e regionais de competição.

Cabe ressaltar que as características do rendimento do voleibol são distintas de modalidades coordenativas ou de práticas de habilidades fechadas, onde o desempenho técnico prevalece sobre outros componentes. No caso específico do voleibol, para além do domínio técnico e da evidente solicitação física, o desempenho das capacidades tático-estratégicas é essencial para o sucesso do atleta. As capacidades táticas, que de acordo com Lima, Martins-Costa e Greco (2011) têm como base a tomada de decisão, são provenientes do desenvolvimento cognitivo e se apresentam como determinantes para o êxito competitivo no voleibol. Além disso, o desempenho tático é desenvolvido ao longo do tempo, sendo um atributo fundamental

para a *performance* de atletas de modalidades esportivas coletivas.

Em estudos centrados na obtenção da capacidade técnico-tática no voleibol (HARRISON et al., 2004; MESQUITA et al., 2005; RAMOS; NASCIMENTO; COLLET, 2009), os investigadores têm demonstrado que a melhoria da eficiência dos fundamentos do jogo se atribui à qualidade das intervenções práticas, bem como ao tempo da prática que os jogadores acumulam. Tais evidências demonstram, ainda, que a obtenção da qualidade técnico-tática do voleibol também se relaciona à experiência esportiva dos atletas.

Experiência esportiva e desempenho técnico-tático de jovens jogadores

254

Na investigação que buscou verificar a relação entre a experiência esportiva e o desempenho técnico-tático dos jovens jogadores foram analisados os componentes ajustamento, eficiência, tomada de decisão e eficácia. Os dados coletados permitiram observar algumas peculiaridades dentro dos distintos grupos avaliados, demonstrando diferenças de acordo com cada uma das categorias.

Na avaliação do componente ajustamento, verificou-se que a maioria dos atletas analisados encontrava-se no nível de desempenho adequado (83%). Dentre eles, os atletas considerados experientes apresentaram as maiores porcentagens de desempenho adequado nas categorias infantil (98,8%) e mirim (64,6%), enquanto que os atletas não experientes revelaram o maior percentual de desempenho adequado na categoria infanto-juvenil (93,7%).

Na análise dos dados por categoria, o escalão mirim não apresentou diferenças, estatisticamente significativas, entre os níveis de experiência esportiva dos atletas no componente ajustamento. Nas categorias infantil e infanto-juvenil foram encontradas diferenças significativas somente no nível de desempenho intermediário.

No componente eficiência, que diz respeito à maneira como são executados os fundamentos do jogo, a categoria mirim não apresentou novamente diferenças significativas entre os níveis de experiência esportiva dos atletas. Os dados da categoria infantil e infanto-juvenil revelaram diferenças significativas entre os níveis de experiência esportiva, sendo que os atletas experientes apresentaram os percentuais mais baixos de desempenho intermediário.

Com relação ao desempenho técnico-tático dos atletas no componente tomada de decisão, as categorias mirim e infanto-juvenil não apresentam diferenças entre os níveis de experiência. A categoria infantil revelou diferença apenas no nível inadequado, com menor percentual dos atletas experientes.

Por fim, os resultados do componente eficácia revelaram que os atletas infantis experientes apresentaram os melhores desempenhos, com percentuais menores de desempenho inadequado e intermediário. Na categoria infanto-juvenil, houve apenas diferença no nível de desempenho inadequado, sendo observada a menor percentagem dos atletas experientes.

O fato de não terem sido observadas diferenças significativas no nível de desempenho dos atletas mirins, considerando a sua experiência esportiva, pode ser justificado pelo baixo número de atletas ($n=13$) considerados experientes. O envolvimento formal da prática de voleibol

entre meninos e meninas inicia-se por volta de 9 a 12 anos, indicando que poucos jogadores sejam enquadrados como experientes a partir dos critérios estabelecidos. Além disso, as características do processo de ensino-aprendizagem nos primeiros escalões etários da modalidade indicam que os treinadores apoiam-se mais em estruturas gerais de treinamento do que propriamente do aprofundamento técnico-tático, utilizando-se do ambiente de treino para incentivar a aprendizagem e motivar o maior número de jovens a manterem a prática sistematizada do voleibol (MILISTETD et al., 2010).

O baixo desempenho apresentado pelos atletas mirins nos componentes investigados corrobora os resultados do estudo de Pinheiro (2006) com atletas portugueses de faixa etária similar, os quais também revelaram baixos índices de desempenho nos componentes de ajustamento, eficiência, tomada de decisão e eficácia. Outro aspecto importante apontado por Mesquita, Marques e Maia (2001) é que o jogo formal de voleibol, no início do processo de ensino-aprendizagem, apresenta um elevado número de erros, falta da compreensão da dinâmica do jogo, reduzida intenção de decisão tática, dificuldades na análise de posicionamento do adversário e da execução na colocação da bola que não permitem a conclusão do objetivo esperado.

Nos escalões infantil e infanto-juvenil foram observadas diferenças entre os atletas experientes e não-experientes em todos os componentes de análise. No entanto, apenas no componente eficiência foram identificadas diferenças significativas no nível de desempenho adequado. Nos demais componentes surgiram diferenças de desempenho inadequados e intermediários, tendo, os atletas experientes, apresentado os melhores resultados.

A eficiência se relaciona com a qualidade do gesto motor executado e, no caso específico do voleibol, os fundamentos técnicos ocupam lugar de destaque, porque sem o seu domínio é impossível jogar, devido às características estruturais e funcionais da modalidade. Ramos, Nascimento e Collet (2009) ressaltam que a carência de um arsenal técnico tem constituído um dos principais problemas dos jogadores em todas as categorias de formação, o que consequentemente reflete na estruturação tática da equipe.

No processo de formação esportiva, em longo prazo, recomendado por treinadores *experts* de voleibol, o escalão infantil representa o início de uma especialização esportiva, onde o aprofundamento dos fundamentos técnico-táticos ganha destaque, especialmente na busca do domínio e da automatização dos gestos motores (MILISTETD et al., 2010). Deste modo, parece ser esperado que jogadores mais experientes neste escalão etário apresentem melhores resultados no componente eficiência, pois quanto maior a prática e experiências de aprendizagem, maior é o nível do domínio das ações motoras treinadas (SCHMIDT; WRISBERG, 2001).

Com relação aos melhores desempenhos de jogadores experientes encontrados nos componentes de ajustamento, tomada de decisão e eficácia, observa-se que as ações regidas por capacidades cognitivas dos atletas parecem determinar seu desempenho técnico-tático. Ao referir que a capacidade tática de um jogador é determinada pela interação das capacidades cognitivas, coordenativas, técnicas e psicológicas, Menezes e Reis (2010) ressaltam que as crianças têm enfrentado dificuldades na escolha da melhor solução para os problemas apresentados. Porém, na medida em que o conhecimento tático evolui, aumentam

as possibilidades de solucionar uma tarefa. Nesse sentido, as evidências encontradas, sobre a estreita relação entre experiência e desempenho tático, podem ser justificadas pelo maior contato com a modalidade de voleibol, onde as melhores soluções para os problemas inerentes ao jogo se desenvolvem ao longo do tempo.

Resultados similares têm sido encontrados em investigações com outras modalidades como o futebol e o basquetebol. Giacomini e Greco (2008) encontraram níveis mais elevados de conhecimento tático processual em jogadores de futebol da categoria sub-17, do que em jogadores das categorias inferiores (sub-15 e sub-14). No basquetebol, Iglesias et al. (2005) observaram que jovens jogadores com mais experiência esportiva apresentaram melhores performances de jogo e maior conhecimento processual na modalidade.

258

Ao avaliarem o desempenho de jogadoras de voleibol das categorias infantil e juvenil, Barcelos et al. (2009) verificaram que o grupo de jogadoras mais experiente apresentou melhores escores do que as jogadoras iniciantes. Os autores concluíram que o maior tempo de prática na modalidade favoreceu o desenvolvimento de aspectos cognitivos, possibilitando maior entendimento do jogo, condição que possibilita resposta mais rápida, com maior tempo de prática no voleibol.

Considerações finais

A evolução no desempenho esportivo dos jovens jogadores está diretamente relacionada com o envolvimento do jogador nas sessões de treinamento técnico-tático e

nas situações de jogo e competição. Espera-se que, quanto mais tempo de prática, maiores as possibilidades de os jogadores desenvolverem adequadamente suas habilidades esportivas. Porém, somente a quantidade não é garantia de que o jogador tenha bom desempenho, é imprescindível que os métodos sejam adequados e que ele seja confrontado, em diferentes situações, retratando a imprevisibilidade, característica dos esportes.

Cada etapa da vida das crianças e adolescentes é marcada por novas descobertas e novas experiências que terão influências significativas para toda a vida. Quando se trata da formação esportiva dos mais jovens, é necessário que os elementos constituintes do esporte sejam abordados de forma pedagógica e condizentes com o seu processo de desenvolvimento.

Os resultados apresentados nos estudos realizados demonstraram que a experiência esportiva tem favorecido o desempenho competitivo e técnico-tático dos atletas, principalmente nas categorias infantil e infanto-juvenil. Na categoria mirim, não houve associação entre a experiência e maior desempenho, fato compreendido positivamente, pois nessa fase, o principal objetivo deve ser a diversão e motivação à prática, atendendo aos pressupostos de uma formação esportiva em longo prazo e à filiação ao desporto.

Em síntese, a consulta aos modelos conceituais e teóricos, assim como os resultados encontrados nos estudos empíricos, demonstraram que a experiência esportiva exerce efeitos positivos sobre o desempenho competitivo dos jovens atletas de voleibol. Entretanto, ao compreender o rendimento esportivo como um fenômeno complexo e multifatorial, sugere-se que as investigações sejam realizadas no intuito de verificar os efeitos da experiência

sobre as demais características da *performance* de jovens atletas.

Referências

ABERNETHY, B., BAKER, J.; CÔTÉ, J. Transfer of pattern recall skills may contribute to the development of sports expertise. **Applied Cognitive Psychology**, n.19, 2005, p.705-718.

BAKER, J., CÔTÉ, J.; ABERNETHY, B. Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball sports. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 15, 2003, p. 12-25.

BARCELOS, J. L.; MORALES, A. P.; MACIEL, R. N.; AZEVEDO, M. M. A.; SILVA, V. F. Tempo de prática: estudo comparativo do tempo de reação motriz entre jogadoras de voleibol. **Fitness e Performance Journal**, v. 8, n. 2, p. 103-109, 2009.

BLOOM, B. S. **Developing Talent in Young People**. New York: Ballantine Books, 1985.

CHARNESS, N.; TUFFIASH, M.; KRAMPE, R.; REINGOLD, E.; VASYUKOVA, E. The Role of Deliberate Practice in Chess Expertise. **Applied cognitive psychology**. v. 19, p. 151-165, 2005.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; STEFANELLO, J. M. F. Construção e validação do instrumento de avaliação do desempenho técnico-tático no voleibol. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 13, n. 1, p. 43-51, 2011.

CÔTÉ, J. The influence of the family in the development of talent in sports. **The Sport Psychologist**, v.13, p 395-417, 1999.

CÔTÉ, J.; HAY J. Children's involvement in sport: a developmental perspective. In: SILVA, J.M.; STEVENS, D. (Ed.) **Psychological Foundations of Sports**. 2ª ed. Boston, 2002, p. 484-582.

DA MATTA, G. **The influence of deliberate practice and social support systems on the development of expert and intermediate women volleyball players in Brazil**. Tese de Doutorado. University of South Carolina – USA, 2004.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-HOMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

GARGANTA, J. (Re) Fundar os Conceitos de Estratégia e Tática nos Jogos Desportivos Coletivos, para promover uma eficácia superior. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 20, n. 5, p. 201-203, 2006.

GARGANTA, J. A formação estratégico-tática nos jogos desportivos de oposição e cooperação. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.) **Desporto para crianças e jovens. Razões e finalidades**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. p. 217-233.

GIACOMINI, D. S.; GRECO, P. J. Comparação do conhecimento tático processual em jogadores de futebol de diferentes categorias e posições. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 8, n. 1, p. 126-136, 2008.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Rainho & Neves, 1998.

GRECO, P. J. Conhecimento tático-técnico: modelo pendular do comportamento e da ação nos esportes coletivos. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício**, v. 20, n.1, p. 107-129, 2006.

HARRISON, J. M.; BLAKEMORE, C. L.; RICHARDS, R. P.; OLIVER, J.; WILKINSON, C.; FELLINGHAM, G. The Effects of Two Instructional Models-Tactical and Skill Teaching-on Skill Development and Game Play, Knowledge, Self-Efficacy and Student Perceptions in Volleyball. **Physical Education**, v. 61, n. 4, p. 186-199, 2004.

HELSEN, W. F.; STARKES, J. L.; HODGES, N. J. Team sports and the theory of deliberate practice. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 20, p. 12.34, 1998.

HODGES, N. T.; STARKES, J. L. Wrestling with the nature of expertise: a sport specific test of "Theory of deliberate practice". **International Journal of Sport Psychology**, v. 27, p. 400-424, 1996.

IGLESIAS, D.; MORENO, M. P.; SANTOS-ROSA, F. J.; CERVELLO, E. M. Y.; DEL VILLAR, F. Cognitive expertise in sport: relationship between procedural knowledge, experience and performance in youth basketball. **Journal of Human Movements Studies**, v. 49, p. 65-76, 2005.

JANELLE, K; HILLMAN, O. Expert Performance in Sport: Current Perspectives and Critical Issues. In: STARKS, J.; ERICSSON, K. **Expert Performance in Sports. Advances in Research on Sport Expertise**. Human Kinetics: New York, 2003, p.19-48.

LIMA, C.; MARTINS-COSTA, H. C.; GRECO, J. P. Relação entre o processo de ensino-aprendizagem treinamento e o desenvolvimento do conhecimento tático no voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 2, p. 251-261, 2011.

MCPHERSON, S. L. The Development of Sport Expertise. **Quest**, v.46, n.2, p.223-240, 1994.

MENEZES, R. P. REIS, H. B. Análise do jogo de handebol como ferramenta para sua compreensão técnico-tática. **Motriz**, v. 16, n. 2, p. 458-467, abr./jun. 2010.

MESQUITA, I. GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos. In: TANI, G; BENTO, J.O. ; PETERSEN, R.D.S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 2006, p.269-283.

MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GOMES, A.R.; CRUZ, C. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, v. 48, n. 6, p. 469-92, 2005.

MESQUITA I, MARQUES A, MAIA J. A relação entre a eficiência e a eficácia no domínio das habilidades técnicas em Voleibol. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 1, n. 3, p. 33-39, 2001.

MILISTETD, M.; MESQUITA, I. NASCIMENTO, J.; SOUZA SOBRINHO, A. Concepções de treinadores “experts” brasileiros sobre o processo de formação desportiva do jogador de voleibol. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 79-93, 2010.

OKASAKI, F. H.; KELLER, B.; COELHO, R. W. Relação entre a autoestima, o nível técnico, o tempo de prática e o resultado da competição de atletas de voleibol feminino. **Journal of Exercise and Sports Sciences**, v. 1, n. 1, p. 25-28, 2005.

OLLIS, S.; MACPHERSON, A.; COLLINS, D. Expertise and talent development in rugby refereeing: an ethnographic enquiry. **Journal of Sports Sciences**, v. 24, n. 3, p. 309-322, 2006.

PINHEIRO, J.M. Análise do desempenho no jogo 2x2 em crianças e jovens dos 13 - 15 anos no âmbito do projecto Gira-Volei.

Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Portugal, 2006.

PORATH, M.; NASCIMENTO, J.; MILISTETD, M.; COLLET, C.; SALLES, W.; QUINAUD, R. Nível de desempenho técnico-tático e experiência esportiva dos atletas de voleibol das categorias de formação. *Revista da Educação Física*, v. 23, n. 4, p. 565-574, 2012.

RAMOS, M. H. K. P.; NASCIMENTO, J. V.; COLLET, C. Avaliação do desenvolvimento das habilidades técnico-táticas em equipes de voleibol infantil masculino. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, v. 11, n. 2, p. 181-189, 2009.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte: descobrindo novos caminhos**. Icone: São Paulo, 2010.

SCHMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema**. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2001.

SIMON, H.A.; CHASE, W.G. Skill in chess. **American Scientist**, v.61, p.394-403, 1973.

WARD, P.; HODGES, N. J.; WILLIAMS, A. M.; STARKES, J. L. Deliberate practice and expert performance: defining the path to excellence. In: WILLIAMS, A. M.; HODGES, N. J. **Skill acquisition in sport: research, theory and practice**. London, 2004. p. 231-258.

O conhecimento do treinador a respeito das metodologias de ensino e do treino do voleibol na formação

Prof. Dr. Carlos Alberto Afonso²⁶

Prof. Dr. Amândio Braga dos Santos Graça²⁷

265

O conhecimento do treinador

O conhecimento que o treinador possui acerca das metodologias, do conteúdo, das tarefas motoras e da intervenção de instrução no processo de ensino-aprendizagem e treino revela-se fundamental para a melhoria do desempenho motor e para a obtenção do sucesso na aprendizagem. As questões sobre o conhecimento e a formação do treinador deverão privilegiar competências flexíveis, polivalentes e abertas. Ser treinador significa ser agente de um processo de transformação

²⁶ Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR

²⁷ Faculdade do Desporto da Universidade do Porto - FADE/UP



que, no contexto do exercício profissional e da cidadania, acarreta responsabilidades e direitos.

O conhecimento do treinador passa tanto pelo conhecimento prático (oriundo da sua prática desportiva como ex-praticante da modalidade), somado com o conhecimento científico proveniente da sua formação acadêmica, das ações de formação, da investigação e do auto estudo, os quais possuem, simultaneamente, as componentes artística e científica. Segundo Schön (1983), o bom profissional deve possuir uma competência artística, não no sentido de produção, mas um profissionalismo eficiente, um saber fazer que assenta num conhecimento tácito. É esta dimensão artística do conhecimento do treinador que se procura perceber e relevar. Portanto, a formação do treinador é um processo contínuo de ensino e aprendizagem, e, devido a isto, é importante que uma vez mais os treinadores tenham acesso às bases teóricas do ensino, provenientes das áreas da didática e da pedagogia, fundamentalmente, os treinadores de crianças e jovens.

Os programas de formação de treinadores não deveriam ser atrelados somente à execução da técnica (saber fazer) e aos resultados, mas, sim, estruturados de modo a relacionar conjuntamente o ensino das ciências aplicadas com os propósitos do treino, considerando a criatividade da reflexão a partir da ação (SCHÖN, 1983), uma atitude de reflexão dos valores humanos que devem estar presentes no processo de treino.

A construção do conhecimento do treino baseada na teoria de Schön

Schön (1983; 1987) é um dos investigadores que se tem dedicado ao estudo a respeito da construção do

conhecimento no domínio específico da prática profissional. O referido autor faz uma distinção entre a racionalidade técnica, que goza de alto *status* das disciplinas que fundamentam a formação profissional, e a competência requerida para a ação do dia-a-dia. A racionalidade técnica, para Graça (1999), passa pela ideia central da existência de um corpo codificado de conhecimento que se estuda para, de seguida, ser transferido para o contexto da prática. A prática técnica é, para Schön, a forma mais acertada de conceber a relação entre o conhecimento e a prática. Para este autor, a prática técnica é a suposta presença de um fundo científico de conhecimento que serve de base à ação profissional.

De um modo geral, o problema central colocado por Schön (1983; 1987), na formação profissional, é o fato de a mesma estar baseada em teorias científicas padronizadas e valorizada pelo meio acadêmico. Porém, como o conhecimento destas teorias está organizado e é abordado com a pretensão de uma mera transposição mecânica da teoria para a prática, não ajuda, muitas vezes, a solucionar os problemas reais dentro do contexto onde ocorrem. O conhecimento do treinador baseado na teoria de Schön (1983; 1987) passa por três pontos-chave, que são:

Conhecimento na Ação: é o conhecimento que o treinador demonstra na execução da ação; é tácito e manifesta-se através da espontaneidade, naturalidade e autenticidade com que uma ação é bem realizada.

Reflexão na Ação: é o processo de reflexão realizado durante o transcorrer da ação, processo de monitorização e adaptação do comportamento do indivíduo ao contexto.

Reflexão sobre a ação: é o processo de retrospectiva que se faz para analisar a ação. Uma avaliação que o treinador

faz após a sessão de treino e após o jogo, com o objetivo de refletir sobre determinadas situações específicas, analisando a origem das dificuldades e equacionando a tomada de decisão para sanar e superar as dificuldades.

A estruturação das tarefas motoras

A estruturação das tarefas exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que é por meio delas que o treinador organiza o seu trabalho e proporciona aos jovens praticantes, as condições para adquirirem os comportamentos específicos das diferentes modalidades (MESQUITA, 1997).

A seleção e organização das tarefas - devem estar de acordo com o nível de capacidade de resposta dos praticantes, mas também devem ser estruturadas com um nível de exigência e complexidade que possibilite o crescimento dos mesmos;

O conteúdo das tarefas – deve ser desafiador, para proporcionar experiências de aprendizagem significativas e consistentes;

As tarefas de treino - devem ser selecionadas e estruturadas de acordo com as exigências do jogo.

O ensino do jogo de voleibol

Como o voleibol é um jogo desportivo coletivo que possui características particulares que o diferencia dos demais, tais como não permitir que a bola toque o solo, nem a sua retenção, e pela imposição da realização do limite

máximo de três toques numa mesma jogada, a execução correta das habilidades técnicas assume um papel de fundamental importância para a obtenção do sucesso.

A dimensão técnica – assume um papel relevante para o desenvolvimento do jogo. A técnica é composta por atos motores, movimentos e variantes de movimentos que são indispensáveis para intervir nas situações de jogo e de competição e para cumprir os objetivos nas situações concretas;

As habilidades técnicas – têm a sua importância realçada, quando fazem parte do contexto do jogo como um todo, na sua relação recíproca com a dimensão tática;

O processo de instrução dos conteúdos – está ligado aos comportamentos de ensino que constituem o repertório do treinador para comunicar a informação apropriada.

A investigação acerca das metodologias de ensino no voleibol

Um dos pontos fundamentais do treino desportivo é o fato deste representar um papel de alto significado para a formação da pessoa que o pratica, constituindo um processo dirigido por princípios pedagógico-científicos da educação e da formação desportiva, tendo como propósito a otimização das aprendizagens e da capacidade de rendimento (LEHNERT, 1986). O treino desportivo, por ser considerado um processo complexo que envolve o domínio do conhecimento do conteúdo e da perícia do treinador em conduzir todo o processo para alcançar os resultados desejados, depende de diversos fatores e variáveis que devem estar em constante e dinâmica interação.

Portanto, o treino desportivo constitui um processo pedagógico, onde o treinador tem de procurar constantemente uma ação que possibilite o ensino-aprendizagem dos jovens atletas em formação, e que, nas suas ações específicas de ensino-aprendizagem, estejam também presentes a transmissão e aquisição de conhecimentos, valores, princípios e regras, incluindo os propósitos de educar e formar a pessoa.

Oito estudos de caso foram estruturados a fim de investigar as características particulares do conhecimento das concepções e metodologias adotadas por treinadores, relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e treino do voleibol na formação.

Foi realizada a aplicação de dois protocolos de entrevistas semi estruturadas de resposta aberta, observação de seis sessões de treino e a filmagem de um treino de cada treinador. Para manter o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios. A grelha de análise fundamentou-se em: (1) Grossman (1990) - conhecimento do treinador; (2) Hastie (1994) - processo de instrução; (3) Viera e Ferguson (1989) - estrutura de conhecimento do voleibol; (4) Pelletier (1986) - modelo de classificação dos exercícios na estruturação das tarefas de treino.

Os estudos remeteram a encontrar o significado e o papel de ser treinador de voleibol da formação e entender o propósito do treino desportivo para os jovens atletas de cada um dos oito treinadores estudados. Procuramos entender cada um dos treinadores como construtor do seu treino, o que nos leva a aceitar que os mesmos possuem uma perspectiva pessoal de ensino-aprendizagem do jogo, que fica evidente no modo como estruturam, planejam os seus treinos e determinam os seus objetivos e metas competitivas.

Os propósitos do treino para a formação desportiva

Pudemos verificar uma Beatriz preocupada com a aquisição e o aperfeiçoamento dos fundamentos técnicos do jogo, em situações de prática sem oposição e com oposição, por meio de exercícios analíticos, e, num segundo momento, no contexto do jogo, sempre preocupada em corrigir os jovens jogadores, para que eles possam aperfeiçoar, cada vez mais, a habilidade técnica e entender e compreender a sua importância nas situações do jogo; um Miguel preocupado em demasia com o ensino da técnica e com todos os seus detalhes, onde cada fase da habilidade técnica é abordada minuciosamente, porque, para este, a técnica é essencial na formação: numa segunda fase, passa para as formas jogadas e para a estruturação do jogo; uma Catarina muito preocupada, quer com o desenvolvimento das capacidades coordenativas e condicionais aliadas à parte técnica, rica em detalhes e em palavras-chave, quer com a estruturação do jogo; um Dinis que prioriza sempre o trabalho da técnica, mas sem grandes preocupações com os detalhes e com o fato de realmente o jovem praticante estar ou não a aprender e a adquirir a habilidade técnica - não está preocupado com a aprendizagem - estando, também, o jogo sempre presente nas sessões de treino; uma Susana preocupada em desenvolver os fundamentos táticos aliados aos fundamentos técnicos, mas cuidando muito pouco dos detalhes na técnica e preocupando-se em demasia com a estruturação do jogo; um Ricardo também muito preocupado com a técnica, mas menos apreensivo com os detalhes das habilidades técnicas, e com uma intervenção muito exigente sobre o jogo; uma Mariana com uma abordagem muito extensa sobre a técnica, pobre em

detalhes, mas exigente no seu cumprimento durante o jogo; e, finalmente, um Pedro pouco preocupado com a técnica e com os seus detalhes, mas demonstrando preocupação com o fortalecimento e a consolidação dos fundamentos psicológicos e físicos das jogadoras. O que há de comum entre todos é o fato de, apesar das componentes, estes treinadores terem a convicção de que o domínio das habilidades técnicas determina a qualidade do jogo de voleibol.

O treino desportivo é considerado um processo complexo, no qual o produto final é o resultado da combinação de vários fatores, sendo que a sua explicação e entendimento se fundamentam não apenas no domínio do conhecimento do conteúdo de treino, mas também na perícia e na intuição do treinador (MESQUITA, 1997). Sendo assim, é importante considerar que o desenvolvimento do processo de treino do voleibol reclama um conhecimento acerca das evidências empíricas constatadas no terreno pelo treinador, mas também, e cada vez mais, um suporte teórico proveniente da investigação nos diversos ramos das ciências do desporto.

O conhecimento dos treinadores

O treinador tem necessidade de procurar e reformular, constantemente, o conhecimento, e de adotar uma atitude investigadora, pois a sua função requer a habilidade profissional de tomar decisões frente aos problemas. Com isso, é imprescindível que o treinador possua os conhecimentos da teoria e da metodologia do treino, para que possa organizar, conduzir e controlar toda a preparação desportiva da sua equipe e alcançar o sucesso.

Em relação ao tema, podemos constatar que os treinadores possuem acentuadas diferenças, mas com algo muito forte em comum entre todos, está o fato de terem a percepção da importância do conhecimento acadêmico aliado com a vivência prática e mais o conhecimento da teoria e da metodologia do treino como âncoras fundamentais dentro do processo de ensino-aprendizagem-treinamento. Pormenorizam-no, à sua maneira, com os fatores de eficácia, de planejamento, de organização, elaboração e seleção dos conteúdos do treino com os demais conhecimentos oriundos de outras áreas. Ou seja, conhecimentos, qualidades pedagógicas e também muito entusiasmo e dedicação ao seu trabalho com a formação, constituem pontos importantes do bom treinador.

Todos os treinadores utilizam alguma forma de conhecimento no treino, o conhecimento está intrinsecamente implicado. Para que os treinadores façam justiça a esta conexão intrínseca, necessitam possuir o conhecimento do conteúdo (das componentes: técnicas, táticas, físicas e psicológicas) do voleibol, para poderem levar a cabo o processo de ensino-aprendizagem e treino com crianças e jovens praticantes (BUCHMANN, 1984). Possuir um conhecimento inadequado ou superficial do voleibol pode determinar que o treinador não só não seja capaz de avaliar as reais necessidades, como também que este não seja capaz de interpretar as respostas dos jovens atletas, o que pode impossibilitar a detecção dos indicadores de incompreensão ou de compreensão parcial, de grande confusão ou de pequeno erro, podendo também originar a rejeição de soluções adequadas nos momentos necessários e desejáveis (GRAÇA, 1999).

Quando possui um conhecimento muito limitado do voleibol, o treinador pode estruturar e planejar as tarefas de ensino-aprendizagem e treino contrárias ao sentido do conteúdo e às formas como este deve ser abordado, pode fornecer exemplos e modelos fracos e inapropriados, ou representações errôneas dos conceitos e relações; pode ainda apresentar o conteúdo como uma coleção de habilidades isoladas e regras arbitrárias que devem ser mecanizadas e aplicadas sem a necessidade de compreensão tática (BALL, 1991).

Quando falamos do conhecimento da matéria (e.g. voleibol) que o treinador deve dominar, nós precisamos fazer a distinção entre (a) a dimensão institucionalizada do conhecimento disciplinar, preservada e renovada pelas comunidades científicas, socialmente incumbidas de guardar, produzir, sancionar e divulgar conhecimentos, e (b) a dimensão pessoal, que compreende tudo aquilo que o indivíduo acredita ser verdade a respeito da matéria com a qual trabalha, e que compreende todo o armazenamento de informações, habilidades, experiências, crenças e memórias (ALEXANDER et al., 1991).

O conhecimento particular da matéria que o treinador possui e domina ultrapassa o conhecimento explícito, ou seja, é constituído, também, por uma extensa gama de conhecimento tácito, que nem sempre é capaz de descrever, mas que está presente na sua atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente. É um conhecimento que é inerente às suas ações e que completa o conhecimento que provém da ciência e das técnicas que também domina. Esta competência, em si mesma, é criativa, porque traz consigo a possibilidade de desenvolvimento de novos modos de utilizar competências que já se possuem e de aquisição de novos conhecimentos (ALARCÃO, 1996).

O conhecimento pessoal da matéria reflete a impossibilidade de a pessoa dominar a totalidade do conhecimento de uma disciplina, mas, por outro lado, ultrapassa as fronteiras do conhecimento disciplinar, adicionando-lhe um conhecimento do senso comum, um conhecimento informal do quotidiano, regras tácitas, ideias implícitas, crenças, atitudes, teorias e experiências pessoais (GRAÇA, 1999). O conhecimento do treinador de voleibol traduz-se na sessão prática de treino que envolve o planeamento anual, o plano de treino, a estruturação das tarefas de treino e as intervenções de instrução que assumem especial importância no processo de ensino-aprendizagem e treino dos fundamentos técnicos, táticos e físicos do jogo. O conhecimento do treinador de voleibol passa a ser avaliado pela sua prática, ou seja, pelo modo como o treinador constrói a sua história e o significado da sua prática na formação do jogador de voleibol.

As fontes de conhecimento dos treinadores

O conhecimento do treinador de voleibol não pode, de forma alguma, ser simplesmente fruto da sua experiência prática (e.g. ex-jogador de voleibol ou vivência com treinadores experientes), mas, sim, do conhecimento proveniente da formação académica e prática, das ações de formação, da pesquisa, das leituras e da troca de experiências com outros treinadores. Ora, os oito treinadores divergem em relação à prioridade atribuída às fontes de conhecimento do voleibol, mas todos eles passaram ou estão passando pelos bancos académicos, procurando uma formação de nível superior, o que torna este grupo

diferente, porque, muitas vezes, encontramos trabalhando, na formação, pessoas leigas e ex-praticantes que não pretendem adquirir conhecimentos provenientes dos meios acadêmicos. Dos oito treinadores, cinco fizeram a opção acadêmica pelo voleibol, sendo, por coincidência, os que estudaram na FCDEF-UP. Os outros três não optaram pelo voleibol, um por vontade própria, e os outros dois pelo fato de os seus cursos não oferecerem a opção metodológica pelo voleibol.

Nós primeiros encontramos Beatriz, que valoriza a formação e a reflexão acadêmica, de tal maneira que procurou aprofundar os seus conhecimentos fazendo mestrado na área do Treino de Alto Rendimento, com a intenção de fundamentar todo o seu trabalho prático na teoria. Reconhecemos um segundo grupo de treinadores com pontos comuns acerca do conhecimento do voleibol, Catarina, Susana, Mariana e Pedro estão preocupados em fundamentar as suas experiências provenientes do terreno da prática, com o conhecimento acadêmico e com a investigação pessoal. Esse conhecimento é complementado com a troca de experiências com treinadores mais experientes e com ações de formação proporcionadas pela Faculdade e Federação. Um terceiro grupo de treinadores, formado por Miguel, Dinis e Ricardo, valoriza o conhecimento do voleibol que nasce da relação com treinadores mais experientes, complementado pela pesquisa bibliográfica e pela participação nas ações de formação.

O planejamento do treino

A planificação do processo de treino, como função de regulação, permite ao treinador determinar o conteúdo do

processo de preparação que envolve os anos de formação dos praticantes, e permite, desse modo, eleger o caminho a ser percorrido pelo treino. Na formação, a atividade competitiva e outros tipos de atividades, meios e métodos eficazes devem ser utilizados, tanto para alcançar o objetivo final, como para estruturar as tarefas que permitem alcançar as metas pretendidas (ZHELEZNIAK, 1993). A planificação do treino para crianças e jovens praticantes deve ser elaborada em longo prazo, pois a formação desportiva de crianças e jovens praticantes de voleibol abarca um período de oito a dez anos e divide-se por etapas. A formação completa do atleta deve obedecer a um plano de expectativas pré-estabelecido com as suas etapas definidas, para que todo o processo de formação seja gradual e obedeça a uma sequência ideal de conhecimento e esforços por parte do atleta (MATVÉIEV, 1986).

Cada um dos oito treinadores construiu o seu modelo próprio de planeamento do voleibol para a formação. Este foi elaborado, baseado naquilo que eles acreditam ser o melhor para a formação, e em conformidade com os objetivos que cada um pretende alcançar ao longo da época. O planeamento, para estes treinadores, não pode ser uma estrutura muito rígida, deve, sim, acomodar pequenas alterações e atualizações no decorrer da época que venham a ser benéficas e auxiliem no cumprimento das metas preestabelecidas. Todos os treinadores querem que os seus jogadores não só aprendam todos os fundamentos técnicos e táticos do jogo de voleibol, bem como desenvolvam as capacidades motoras essenciais, inerentes à prática do jogo.

O objetivo fundamental dos treinadores é que, ao longo da época, os seus jogadores evoluam técnica, tática, física e psicologicamente. Todos os treinadores afirmam,

categoricamente, que o planejamento é fundamental, é o ponto de partida, é onde tudo começa, e que consiste em construir antecipadamente tudo aquilo que deve ser trabalhado durante a época. A sua elaboração é concebida com base nas condições de trabalho oferecidas, no tempo disponível durante a semana para as sessões de treino e no nível dos praticantes. Mas, durante o nosso estudo, constatamos que, dos oito treinadores, somente três tinham, realmente, o seu planejamento elaborado para a época avaliada. Os demais treinadores afirmaram durante as entrevistas que fizeram o planejamento, mas, no momento de recolha do material, contradisseram-se.

A estruturação do treino

278

A forma como cada treinador estrutura e divide o tempo pela unidade de treino dá-nos indicações sobre a importância relativa que os diferentes conteúdos assumem na sua concepção de treino. A partir da estruturação do plano de treino, o treinador deverá levar em consideração a profundidade, a extensão, a sequência e a ênfase com que irá abordar os diversos conteúdos, tendo em conta a sua concepção do que é fundamental para ser ensinado ao jovem praticante naquele momento, considerando a sua idade, o seu nível técnico-tático e físico, as suas dificuldades e possibilidades, bem como o papel que lhe cabe desempenhar enquanto treinador de jovens (GRAÇA, 1995). A seleção e a organização dos conteúdos de treino devem fundamentar-se, prioritariamente, nas exigências colocadas pelo jogo. Consultando o quadro 1, podemos constatar diferenças acentuadas na distribuição do tempo dedicado aos diferentes conteúdos de treino.

Quadro 1: Distribuição do tempo referente aos conteúdos na unidade de treino.

	Jogo 6x6	Jogos Reduzidos	Fundamentos Técnicos	Técnico-Tático	Preparação Física	Tempo
Beatriz	65,1	26,0	148,3	212,4	79,1	630 m.
Miguel	34,8	74,3	238,9	32,2	151,4	650 m.
Catarina	0	327,3	42,4	57,5	114,8	630 m.
Dinis	68,3	18,7	114,6	147,9	194,2	550 m.
Susana	114,8	73,3	166,1	148,6	44,8	465 m.
Ricardo	80,5	63,3	151,2	188,8	85,1	535 m.
Mariana	24,9	54,1	143,3	167,2	157,9	510 m.
Pedro	105,1	27,8	136,9	187,9	115,1	655 m.

No voleibol, a técnica é essencial para o desenvolvimento e a participação nas ações do jogo. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de todos os treinadores está canalizado em função da aquisição e domínio das habilidades técnicas pelos jovens jogadores, para que estes possam utilizá-las de modo apropriado no contexto do jogo. Uma primeira abordagem da técnica é feita de forma analítica e, depois, é contextualizada de acordo com as exigências impostas pelo jogo, através de situações facilitadoras da aprendizagem (e.g. jogos reduzidos ou jogos modificados), contemplando, dessa maneira, as situações intermediárias, facilitadoras da aprendizagem.

O ensino da técnica no voleibol ocupa um lugar de destaque devido ao rigor da regra (e.g. não agarrar a bola, limite de três toques), revelando-se determinante para o sucesso do processo de treino e, conseqüentemente, o sucesso no jogo. Todos os treinadores são unânimes em afirmar que o ensino das habilidades técnicas é fundamental para o voleibol. Todos abordam a técnica de um modo sistemático nas suas sessões de treino. Beatriz e Miguel

são aficcionados pelo ensino das habilidades técnicas aos mais jovens. Para estes treinadores, a técnica é essencial na formação. Sem uma boa técnica, o jogador fica limitado para tomar decisões durante o jogo. Então, para Beatriz e Miguel, é preciso, nos mais jovens, dar prioridade ao ensino da técnica, uma vez que ela é imprescindível para controlar e sustentar a bola no espaço de jogo.

No modo de pensar destes treinadores, apesar de todos os constrangimentos inerentes à execução dos fundamentos técnicos específicos do voleibol, a aprendizagem deste jogo é viável para os mais jovens. Catarina aborda a técnica de modo diferente dos demais treinadores. Para si, a técnica é fundamental para o voleibol, mas, em sua opinião, o seu ensino é enfadonho e cansativo para os mais jovens. Então, esta treinadora procura estruturar o ensino da técnica através dos jogos reduzidos em todas as suas variantes. Ou seja, a manipulação e o controle da bola são feitos por meio de jogos, tais como: jogos de passe, jogos de manchete, jogos de passe e manchete, jogos de serviço, manchete, passe e passe de ataque, e outros. Os demais treinadores, Dinis, Susana, Ricardo, Mariana e Pedro, também são unânimes em afirmar que a técnica é um meio fundamental para concretizar as ações do jogo de voleibol. Por isso mesmo, o ensino da técnica aparece em primeiro lugar na formação.

Nos dias de hoje, torna-se por evidente para os treinadores que estão envolvidos no processo de treino de crianças e jovens, que não é a quantidade de horas de treino, realizada semanalmente, o mais importante, é preciso, fundamentalmente, treinar melhor e com qualidade. As crescentes exigências colocadas pela evolução técnico-tática do voleibol impõem a necessidade de selecionar

critériosamente as condições de prática, na medida em que é por meio delas que os praticantes exercitam e adquirem os conteúdos de aprendizagem. Portanto, é necessário que o treinador tenha o domínio aprofundado do conteúdo de treino, para que possua condições de estruturar as tarefas da sessão de treino de acordo com as necessidades dos jovens praticantes. Fica claro que a estruturação das tarefas motoras assume especial atenção por parte do treinador no momento de planejar e conduzir o processo de treino. A seleção e a sistematização das tarefas de treino devem considerar as exigências reclamadas pelo jogo. O treinador deve procurar estruturar as tarefas de treino fundamentadas na utilização de atividades que propiciem, tanto em quantidade como em qualidade, as oportunidades de respostas que conduzam o jovem praticante à aquisição e sucesso de aprendizagem. A estruturação das tarefas de treino deve ser concebida com a finalidade de facilitar o processo de aprendizagem do jogador.

A instrução do treino

Os treinadores mais experientes reconhecem a influência exercida pela comunicação no processo de treino, principalmente na otimização dos ganhos de aprendizagem, e consideram, convictamente, que treinar bem é o resultado do papel desempenhado pela comunicação na orientação do processo de treino, visando proporcionar aos praticantes aprendizagens eficientes (MARTENS, 1999). Os propósitos da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, no contexto do treino, relacionam-se, fundamentalmente, com a instrução dos conteúdos.

Werner e Rink (1987) evidenciaram que os professores mais eficazes no momento da apresentação da tarefa motora são claros, utilizam demonstrações com mais frequência e emitem palavras-chave apropriadas e relativas ao conteúdo trabalhado.

As demonstrações e explicações mais completas e com os pormenores acerca do ensino das habilidades técnicas, de uma forma geral, foram apresentadas por Miguel. Dentre todos os treinadores, Miguel é o que atribui mais importância à transmissão da técnica correta de execução das habilidades técnicas. Beatriz e Catarina, como investigadoras do voleibol, trabalham com muita ênfase o ensino da técnica. À semelhança de Miguel, abordam a técnica apresentando a nova habilidade técnica, explicando, demonstrando e focando as palavras-chave. A estruturação de uma nova habilidade técnica é feita passando pela progressão pedagógica. A diferença entre as duas treinadoras e Miguel situa-se nos detalhes, pois Beatriz e Catarina apegam-se menos aos detalhes, no ensino da técnica de um fundamento. Dinis e Ricardo são dois treinadores com pouca experiência no terreno do treino, mas com muito entusiasmo no momento de fornecer a instrução, o que, muitas vezes, ultrapassa os limites da comunicação.

No ensino da técnica do remate, estes começaram de uma forma geral, ou seja, depois de uma rápida explicação, entraram direto na execução da técnica do remate. Na estruturação das tarefas de treino, não foi abordada uma progressão pedagógica, uma vez que os atletas já tinham passado pelo aprendizado do remate na época anterior. Não houve, por parte de ambos, nenhuma preocupação em recapitular ou reforçar as fases que compõem o remate. Não trouxeram nenhum modelo de execução e

não fizeram nenhuma demonstração focando os pontos críticos da execução. Mas, durante a execução da técnica do remate, Dinis e Ricardo procederam às suas intervenções de instrução através do uso de palavras-chave para chamar a atenção dos atletas. Assim, a emissão de *feedback* é uma constante na sessão de treino de ambos. Mariana e Pedro são semelhantes na abordagem do ensino da técnica, principalmente no que diz respeito às intervenções de instrução. Ambos utilizam o ciclo de *feedbacks* para fornecer instrução aos atletas. As palavras-chave são a formas de estabelecerem o canal de comunicação com os atletas. Antes, durante e após a execução da habilidade técnica do remate têm sempre algo a dizer ou a corrigir. Susana começa o ensino da técnica do remate de uma forma global, direto na rede, sem fazer qualquer alusão à importância do remate para o jogo. Não demonstrou a técnica do remate aos praticantes (iniciados), por estes já terem praticado no escalão de minis. Por tal motivo, não abordou por meio de um processo pedagógico gradual, focando os pontos críticos do remate. As suas instruções, na maioria das vezes, eram ricas em julgamento, mas pobres em informação, uma vez que Susana ficava mais preocupada com o comportamento disciplinar dos atletas do que com a aquisição da aprendizagem.

A instrução tem a finalidade de procurar alterar uma execução deficiente, fornecendo informações objetivas sobre aquilo que está sendo realizado. Portanto, relembrar, focar aspectos críticos, repetir, instruir, acompanhar e dar oportunidade de resposta são pontos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem que o treinador deve considerar quando está trabalhando com jovens praticantes. O ensino do jogo de voleibol pressupõe delinear

orientações metodológicas e recorrer a estratégias diversificadas de instrução. A instrução consiste nos comportamentos de ensino que fazem parte do repertório do treinador para comunicar as informações pertinentes nos momentos oportunos (SIEDENTOP, 1991).

Os jovens atletas estão dependentes das orientações e diretivas que recebem do treinador, através da comunicação estabelecida entre ambos. O nível da comunicação está diretamente relacionado com o grau de sucesso obtido no processo de aprendizagem. Apesar das diferenças entre os treinadores, todos procuram, dentro das suas características, contextualizar os instrumentos conceptuais para interpretar o que se passa no jogo, intervindo a todo o momento. Isto porque é durante o jogo (jogos reduzidos e jogo formal 6x6) que a intervenção dos treinadores passa a ser mais necessária para solucionar os problemas do jogo, seja ao nível individual (correção da habilidade técnica) ou ao nível coletivo (correção ou ajustamento do sistema de jogo). As intervenções de instrução dos treinadores andam em torno dos problemas técnico-táticos, cuja finalidade é melhorar a *performance* do jovem jogador dentro do jogo.

Considerações finais

Todos os treinadores envolvidos afirmaram que o treino com crianças e jovens possibilita uma diversidade de situações e, portanto, constitui um meio formativo por excelência de cidadania e, a seguir, a formação desportiva. Esta formação está atrelada à prática, que quando trabalhada de forma correta, induz o desenvolvimento de competências de ordem motora, cognitiva e sócio emocional.

As diferenças entre os treinadores, relativas às concepções de treino, acentuam-se em duas vertentes: uma fundamentada no conhecimento acadêmico aliado ao conhecimento prático, e complementado com ações de formação, relações com treinadores experientes e com auto estudo, e a outra, baseada no conhecimento prático ligado à troca de informações com outros treinadores.

Os resultados evidenciam que as concepções didático-metodológicas de ensino e treino causam diferentes impactos na estruturação e condução da prática das tarefas motoras e do jogo. No entanto, as particularidades do jogo de voleibol parecem impor a todos os treinadores, ainda que em diferentes graus de acentuação e detalhe, a prioridade do ensino e treino das habilidades técnicas na fase de formação.

Do treinador exige-se o domínio do conhecimento e da metodologia de ensino para que o mesmo possa proporcionar, às crianças e jovens, experiências de aprendizagens significativas, que os conduza a compreender melhor o jogo, aprender o jogo e jogar o jogo. Tudo isso exige uma riqueza de conhecimentos e domínio da metodologia de ensino entrelaçados com as exigências técnicas e táticas do jogo e com os conhecimentos oriundos da pedagogia desportiva.

Os resultados evidenciam a crença dos treinadores no papel que exercem no processo de instrução e na emissão de informações durante a prática como sendo fulcral, quer para viabilizar a ocorrência de aprendizagem dos componentes técnico-táticas do jogo, quer para auxiliar o jovem praticante a obter ganhos de aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, I. Reflexão Crítica Sobre O Pensamento de D. SCHÖN e os Programas de Formação de Professores. In: ALARCÃO, I. (Org). **Formação Reflexiva de Professores Estratégicos de Supervisão**, Porto: Porto Editora, 1996, p.9-39.

ALEXANDER, P.; SCHALLERT, D.; HARE, V. Coming to Terms: How Researchers in Learning and Literacy Talk About Knowledge. **Review of Educational Research**, v. 61, n. 1, p. 315-343, 1991.

BALL, D. Research on Teaching Mathematics: Making Subject-Matter Part of the Equation. In: BROPHY, J. (Ed.): **Advances in Research on Teaching**, v.2, Greenwich: JAI Press., 1991, p.1-48.

BUCHMANN, M. The Priority of Knowledge and Understanding in Teaching. In: L. KATZ, L.; RATHS, J. (Eds.). **Advances in Teacher Education**, v.1, Norwood, NJ: Ablex, 1984, p. 29-50.

GRAÇA, A. Os comos e os quando no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O Ensino dos Jogos Desportivos**, 2ª ed. Porto: FCDEF, 1995.

GRAÇA, A. Conhecimento do Professor de Educação Física. In: BENTO, J.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. (Eds.). **Contextos da Pedagogia do Desporto - Perspectivas e Problemáticas**, Lisboa: Livros Horizonte, 1999, p.166-263.

GROSSMAN, P. **The Making of a Teacher - teacher knowledge and teacher education**. Nova York: Teachers College, 1990.

HASTIE, P. Selected Teacher Behaviours and Student Att-Pe in Secondary School Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**. v.13, p.242-259, 1994.

LEHNERT, A. Zu einigen Wissenschaftstheoretischen Fragen des Gegenstandes der Theorie und Methodik des Trainings und ihrer Stellung in der Sportwissenschaft, **Theorie Und Praxis des Körperkultur**. v.5, n.35, p.345-354, 1986.

MARTENS, R. (1999). Os grandes treinadores são grandes comunicadores e motivadores, In: **Seminário Internacional - Treino de Jovens**. Lisboa: CEFD, 1999, p.5-15.

MATVÉIEV, L. **Fundamentos do Treino Desportivo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

MESQUITA, I. **Pedagogia do Treino: a formação em jogos desportivos colectivos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

PELLETIER, C. Choix et structure des exercices. In : **Cahier de L'Entraîneur**. Paris, p.155-164, 1986.

SCHÖN, D. **The reflexive practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educating the Reflexive Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SIEDENTOP, D. **Developing Teaching Skills in Physical Education**, 3ªed. New York: Mayfield Publishing Company, 1991.

VIERA, B.; FERGUSON B. **Teaching Volleyball. Steps to Success**. Leisure Press. Illinois: Champaign, 1989.

WERNER, P.; RINK, J. Case Studies of teacher effectiveness in second grade physical education. **Journal Teaching Physical Education**, v.8, p.280-297, 1987.

ZHELEZNIAKI, Y. **Voleibol - Teoria y método de la preparación**. Barcelona: Paidotribo, 1993.

