

**Os meus
Trabalhos Académicos**

Modelos de Ensino e Aprendizagem do Jogo

Luís Manuel Soares Dias Bravo

Viseu, 2010

Modelos de Ensino e Aprendizagem do Jogo

Luís Manuel Soares Dias Bravo

Viseu, 2010

Índice

Introdução	4
1. O Modelo de Instrução Directa	6
2. O Modelo de Educação Desportiva	7
3. O modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão – <i>Teaching Games for Understanding</i>	9
4. O modelo de Desenvolvimento de Conteúdos dos Jogos.....	11
5. O modelo de Competência nos Jogos de Invasão	13
6. A presença do lúdico no ensino do jogo.....	14
7. O ensino do jogo de futsal no escalão de infantis do desporto escolar: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão.....	19
7.1 Desenho de uma época desportiva.....	19
7.2. Recursos	20
7.3. Duração da época e formato da competição.....	20
7.4. Sistema de pontuação	21
7.5. Evento Culminante	21
7.6. As Formas Parciais de Jogo.....	21
7.7. As Formas Básicas de Jogo	22
7.8. Avaliação das aprendizagens.....	25
Conclusão	27
Bibliografia.....	30

Introdução

A análise das tendências sobre o sucesso desportivo tem tido a preocupação de distinguir duas vertentes: sócio-psicológica e pedagógica.

A primeira etapa teve grande protagonismo até alguns anos antes da revolução de Abril. De acordo com as ideias dominantes da época, seriam os dotes de ordem biológica e psicológica como a qualidade do desenvolvimento motor e da inteligência, factores que se consideravam serem inatos, que predisporiam os atletas com maior ou menor capacidades para as exigências do treino e da competição.

Esta perspectiva, usualmente identificada como a “Teoria dos Dotes”, transportava uma visão fatalista das possibilidades de desenvolvimento desportivo dos praticantes.

No período pós-revolução verifica-se uma tendência “Socio-Institucional” que assume como condição primordial para o sucesso desportivo, mas principalmente educativo, o funcionamento e a organização da escola.

Nesta perspectiva diferenciamos duas linhas de investigação:

1) Estuda o sucesso educativo e desportivo, analisando apenas factores não directamente implicados na “vida” da sala de aula ou do treino. Estes estudos procuram conhecer as influências das variáveis associadas às características da personalidade do professor (ou treinador) na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Procuram caracterizar o perfil ideal de professor, a partir de inquéritos ou entrevistas (a personalidades de reconhecido mérito pedagógico). Estes estudos, ainda não foram conclusivos: o bom professor não se define só pelas características da sua personalidade.

Posteriormente, alguma investigação pedagógica sobre o sucesso educativo tem procurado conhecer a influência que diferentes métodos de ensino tinham sobre a aprendizagem dos alunos. Mediram e compararam a evolução na aprendizagem a partir de métodos distintos. As primeiras conclusões a retirar destas iniciativas é que métodos diferentes, com alunos diferentes e em condições diferentes, produzem resultados e influências nos alunos diferentes.

Alguns investigadores como iremos esclarecer mais à frente, têm concluído que não existe um método que por si só seja melhor do que o outro, a sua validade tem que ser observada na forma como se adapta às circunstâncias de cada situação educativa.

2) Estuda o sucesso educativo a partir da observação e análise sistemática de factores que integram a “vida” na sala de aula ou no treino.

Relativamente à primeira linha de investigação centramos o nosso estudo sobre os modelos de ensino do jogo. Relativamente à segunda linha de investigação, será abordada no âmbito de um trabalho para a cadeira de Metodologia do Desporto e das Actividades Físicas.

Vários têm sido os modelos de ensino dos jogos desportivos. Pretendemos dar relevância a cinco modelos por serem referenciados por vários investigadores nacionais. Teremos como suporte bibliográfico muitas das reflexões de alguns investigadores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Isabel Mesquita e Amândio Graça) que, também, foram Professores convidados no âmbito desta cadeira.

Deste modo iniciaremos por apresentar o **Modelo de Instrução Directa**, por ser um modelo muito utilizado no ensino da Educação Física e no treino desportivo, e por evidenciar uma grande eficácia na abordagem das habilidades técnicas com pouco contexto de jogo, privilegiadas nas etapas iniciais de formação desportiva.

Abordaremos o **Modelo de Educação Desportiva** que surge da necessidade percebida de Siendertop (1983) de colocar a educação lúdica (play education) em destaque no quadro da Educação Física escolar.

Na década passada cresceu o interesse pelo conhecimento dos méritos do **Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão – Teaching Games for Understanding-**. Burner e Thorpe (1982), foram os pioneiros desta abordagem, partindo do princípio que a abordagem tradicional de ensino dos jogos, com a sua ênfase na técnica era contra-producente para o objectivo principal do ensino do jogo.

O **Modelo de Desenvolvimento de Conteúdos dos Jogos** inspira-se no modelo de ensino *direct instruction* proposto por Rink, (2001), que prescreve a apresentação de uma sequência estruturada de tarefas de aprendizagem, o fornecimento de explicações claras e concisas da matéria, com demonstrações frequentes, tempo de aprendizagem e a supervisão activa da aprendizagem suportada com feedback pedagógico com vista a um processo de mudança na aprendizagem.

O **Modelo de Competência nos Jogos de Invasão** começou a ser desenvolvido na Bélgica por Musch et al., (2002) e é influenciado pelas ideias dos modelos de educação desportiva e ensino dos jogos para a compreensão. Foi concebido para permitir que os alunos aprendam não só a participar com sucesso em formas

modificadas de jogos desportivos de invasão, como também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva.

Posteriormente abordaremos a relação que se tem estabelecido entre a dimensão lúdica e os jogos. A abordagem desta temática tem como pressuposto a ideia de que grande parte dos desinteresses e dificuldades na aprendizagem do jogo, pelos nossos alunos, pode ser minimizada se aspectos lúdicos forem contemplados nas nossas práticas de ensino do desporto.

Terminaremos a nossa reflexão com uma proposta de intervenção, que tem por base uma adaptação do modelo de competências nos jogos de invasão, no ensino e aprendizagem do jogo de Futsal, num grupo/equipa do Desporto Escolar, no escalão de Infantis.

1. O Modelo de Instrução Directa

Durante muitos anos foi o modelo que prevaleceu no ensino da Educação Física. Este modelo também conhecido como o modelo de instrução dirigida pelo professor, caracteriza-se pelo facto de o professor estar no centro do processo de ensino aprendizagem. O professor é o responsável por tomar praticamente todos os tipos de decisão acerca do processo de ensino aprendizagem, nomeadamente o nível de envolvimento dos praticantes nas tarefas de aprendizagem.

A gestão, as regras, as rotinas e a acção dos alunos, são geridas pelo professor de forma a obter a máxima eficácia nas actividades desenvolvidas pelos alunos. Aos alunos cabe o elevado sentido de responsabilidade e compromisso com as tarefas de aprendizagem, sendo os critérios de êxito os objectivos a atingir.

Na aplicação do modelo de instrução directa os professores executam um conjunto de decisões didácticas das quais (Rosenshine, 1983; cit. por Mesquita, 2009) se destacam: estruturação pormenorizada das situações de aprendizagem; progressões das situações de aprendizagem; progressões das situações de ensino; indicação do critério de sucesso mínimo; instrução de cariz descritivo ou prescritivo; prática motora activa e intensa, avaliação e correcção dos praticantes nas fases iniciais de aprendizagem.

A aula de Educação Física é estruturada respeitando um modelo estabelecido:

a) Revisão da matéria dada – Os professores pretendiam verificar o nível de conhecimentos que os alunos retiveram da aula anterior, permitindo ao aluno recordar a

matéria já abordada, estabelecendo um clima propício para a aprendizagem de novos conteúdos.

b) Apresentação de uma nova habilidade ou conteúdo – Os professores explicam e demonstram aos alunos a nova habilidade antes da prática motora. A apresentação da tarefa proporciona aos praticantes uma descrição visual ou verbal tendo em conta a idade e o nível dos alunos e as suas possibilidades cognitivas e motoras.

c) Prática elevada da actividade motora pelos praticantes – Os professores, numa fase inicial, pretendem assegurar-se de que os alunos têm competências motoras para a realização da tarefa e emitem feedbacks essencialmente correctivos. O tempo de prática motora é determinado pelo professor e é mantido até os praticantes alcançarem uma taxa elevada de sucesso.

Através da supervisão permanente das actividades o professor vai perspectivando uma prática progressiva mais autónoma. Quando a participação na tarefa é garantida e já se adquiriu uma rotina, os alunos concentram-se na aprendizagem dos conteúdos.

d) Avaliação e correcção sistemática em relação aos objectivos definidos – O professor faz planos de forma a conduzir o praticante a obter níveis de empenhamento motor elevados, preparando, organizando e corrigindo os praticantes, de forma a obter elevadas taxas de avaliação. Neste contexto, o professor emite um elevado número de feedbacks em que os positivos e correctivos são os privilegiados.

Este modelo de ensino tem mostrado ser particularmente vantajoso no ensino de conteúdos decomponíveis para uma abordagem passo a passo, como é o caso das progressões pedagógicas para a aprendizagem de certas habilidades desportivas num contexto fechado (Mesquita e Graça, 2006).

Em modalidades em que a aprendizagem de conteúdos exige um sentido inovador, criativo e imprevisível tem revelado alguma inoperância.

2. O Modelo de Educação Desportiva

O Modelo de Educação Desportiva releva a socialização desportiva, na qual o praticante tem um papel activo e cooperante na organização de diferentes tarefas. Todos os praticantes exercem funções e responsabilidades diferentes e a componente lúdica assume papel de relevo, sendo a contextualização desportiva das actividades o factor que dá corpo à prática motora.

O modelo de Educação Desportiva assenta em três eixos estruturantes (Siedentop, 1987 cit. por Mesquita, 2009): a) competência desportiva (o saber fazer); b) literacia desportiva (o compreender e saber apreciar os valores culturais que qualificam a prática e lhe conferem significado); c) entusiasmo pelo desporto (apela à atracção que o desporto desperta nas crianças).

O modelo define-se como uma forma de educação lúdica, que procura promover um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, resolvendo alguns equívocos e diferenciações conceptuais entre a escola, o desporto e a competição.

No sentido de garantir a autenticidade das experiências desportivas, Siedentop (1994 cit. por Graça, 2007) integrou seis características do desporto institucionalizado neste modelo: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

A época desportiva – substitui as unidades didáticas de curta duração que o autor critica por não darem tempo suficiente aos alunos para a consolidação das aprendizagens, sendo que a época desportiva tem pelo menos 20 aulas.

A filiação – promove o gosto e a integração, no imediato, dos alunos em equipas e estabelece um sentimento de pertença ao grupo. As variedades de papéis assumidas pelos alunos na constituição das equipas (jogadores, árbitros, jornalistas e dirigentes), juntamente com a criação de símbolos, nomes das equipas, capitão e espaços próprios de treino, estabelecem um ambiente de autenticidade desportiva.

A competição formal – a implementação de um quadro competitivo formal é estabelecida logo no início da época com a constituição das equipas.

O registo estatístico - Como forma de valorizar a competição são realizados registos dos resultados, comportamentos e estatísticas individuais ou de equipa, que constituem a história e conferem importância à competição. O fair-play é considerado durante a época, atribuindo-se pontuação para este aspecto à parte e com impacto na pontuação geral da equipa.

A festividade – O calendário competitivo prevê uma sucessão de torneios e, na organização das competições, são estabelecidos mecanismos de promoção de igualdade de oportunidades, premiando a colaboração na aprendizagem e no treino de cada equipa.

Evento culminante – Cada época tem um evento culminante e procura-se que este seja revestido de um carácter festivo.

A filiação tem mostrado ser um dos aspectos mais atractivos do modelo para os alunos (Bennet & Hastie, 1997, cit. por Mesquita, 2009), nomeadamente pelos alunos menos dotados e pelas meninas, habitualmente marginalizados nos programas tradicionais. Nos programas de educação desportiva, os alunos trabalham mais e referem que se divertem mais (Carlson, 1995; Carlson & Hastie, 1997; Hastie, 1998; cit. por Mesquita, 2009).

Dada a elevada autonomia conferida aos alunos na organização e realização das actividades no decurso das aulas, este modelo exige boas competências de gestão e de organização por parte do professor.

Uma impreparação no modelo de Educação Desportiva deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado e bem organizado (Graça, 2002).

3. O modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão – *Teaching Games for Understanding*

O Modelo de Ensino do Jogo para a Compreensão é centrado no jogador, por meio da aprendizagem, tanto da tática como da técnica, proporcionadas por contextos de jogo modificados (Thorpe, 2001; Hopper, 2002; cit. por Araújo, 2006). As formas de jogo são integradas de forma progressiva e a capacidade de entendimento dos problemas táticos é que suscita o interesse e a necessidade de serem aprendidas as habilidades técnicas (Turner & Martinek, 1995; cit. por Mesquita, 2006).

Para Bunker e Thorpe (1982), o ensino do jogo procede por fases que configuram as tarefas de ensino - aprendizagem:

a) a primeira fase – forma de jogo – corresponde ao início de uma sessão de treino que começa com um jogo modificado, para encorajar o praticante a pensar num problema tático particular, planeado para esse jogo modificado, adequado à idade e ao nível do aprendiz.

b) na segunda fase – apreciação do jogo – o praticante é confrontado com o regulamento do jogo, bem como a funcionalidade e lógica do jogo. O jogo modificado implica normalmente a adaptação do espaço de jogo ou das regras para constranger a aprendizagem dos aprendizes em direcção a um dado conceito tático.

c) na terceira fase – consciência tática – a apreciação do jogo diz respeito à compreensão das regras e da natureza do jogo. Compreende a consciencialização dos problemas táticos, onde é privilegiada a compreensão das táticas elementares.

d) na quarta fase – tomar decisões apropriadas – o praticante é confrontado com a resolução de questões (o que fazer? e como fazer?) conferindo significado ao uso da técnica, em função de problemas táticos suscitados pelos constrangimento do jogo. Neste processo o desenvolvimento da tomada de decisão, leva o aprendiz a conhecer “o que fazer” (conhecimento declarativo) e “como fazer” (conhecimento processual) em relação à situação tática relevante.

e) na quinta fase – execução motora – surge como consequência natural de o praticante dominar e aperfeiçoar a execução da habilidade técnica.

f) na sexta fase – performance – o modelo preconiza a integração de todas as fases anteriores, pela procura da performance, através da consolidação do jogo praticado.

Seguidamente, dá-se início a um novo ciclo que desafiará o desenvolvimento de procedimentos cognitivos e técnicos mais elaborados, utilizando-se as formas de jogo mais complexas, e assim sucessivamente, até se chegar ao jogo na sua versão formal.

As formas de jogo simplificadas, juntamente com a manipulação dos conteúdos de aprendizagem, as condições de realização, os propósitos das tarefas e as exigências de realização são as condições para que a aprendizagem seja facilitada.

A adaptação destas formas de jogo faz-se tendo em conta quatro princípios pedagógicos (Griffin & Patton, 2005; Thorpe & Bunker, 1989; Thorpe, Bunker & Almond, 1984; cit. por Mesquita, 2009):

a) *A selecção do tipo de jogo.* As formas de jogo devem ser seleccionadas de modo a facilitar a transferência da compreensão de problemas táticos similares do ponto de vista estrutural e funcional, comuns a diversas modalidades (Butler, 1997; cit. Graça e Mesquita, 2006).

b) *Modificação por representação.* Constitui um dos principais princípios pedagógicos a serem aplicados nas fases iniciais de aprendizagem (Holt et al., 2002 cit. Graça e Mesquita, 2006). A compreensão dos princípios táticos, por mais elementares que sejam, exige que a complexidade das tarefas esteja ao alcance da capacidade cognitiva dos praticantes. Tal significa que na estruturação das tarefas de aprendizagem, as variáveis manipuláveis (altura das tabelas, tamanho da bola, altura da rede, dimensão da baliza ou do terreno de jogo), são decisivas na aplicação deste princípio.

c) *Modificação por exagero*. Tem como finalidade situar o praticante num determinado problema tático específico que a mera prática do jogo condicionado não lhe permite aceder (Holt et al., 2002 cit. Graça e Mesquita, 2006). O estabelecimento de novas regras de funcionamento do jogo permite prevalecer determinado aspecto do ataque ou da defesa, colocando os jogadores em inferioridade ou superioridade numérica, enfatizar determinado aspecto do jogo com ou sem bola, pelo corredor central ou lateral.

d) *Complexidade tática*. A manipulação da complexidade tática juntamente com a modificação por exagero constitui um factor-chave de funcionamento do modelo (Holt et al., 2002 cit. Graça e Mesquita, 2006) pelas possibilidades que cria em manipular o grau de complexidade das tarefas e com isso tornar mais clara a lógica a delimitação das restrições (constrangimentos) ao desenvolvimento do jogo.

Uma boa tomada de decisão depende de uma boa leitura da situação, e esta, por sua vez, depende das competências de busca, de antecipação, de saber o que procura e onde procura. A selecção da tática e o desenvolvimento da habilidade pretendem reforçar a interligação entre a técnica e a tática, reconhecendo o contexto onde decorrem.

4. O modelo de Desenvolvimento de Conteúdos dos Jogos

O Modelo de Desenvolvimento de Conteúdo dos Jogos remete-nos para a necessidade de o professor desenvolver didacticamente a matéria, sendo da sua responsabilidade a manipulação do grau de complexidade das situações de aprendizagem (aumentando ou diminuindo) a estruturação do desenvolvimento das tarefas dos alunos.

A sequência das tarefas de aprendizagem é perspectivada de modo a fornecer oportunidades de progressão, refinamento e aplicação das habilidades.

Estes conceitos visam o desenvolvimento do conteúdo e estruturação das tarefas de aprendizagem, tendo em vista uma melhoria da capacidade de jogo dos alunos. Neste sentido, o professor pode facilitar a aprendizagem se tiver em conta:

a) *Conceito de progressão* - estabelecer prioridades nos conteúdos de aprendizagem e os estruturar, conferindo-lhes determinada lógica, e sequenciando-os criteriosamente. Neste conceito Rink (1993, cit. por Mesquita, 2009)) estabelece a necessidade de o ensino ser estruturado de forma progressiva, na medida em que facilita

o nível actual de desempenho do praticante, para outro mais avançado. Através da realização das progressões é possível inferir o grau de complexidade das tarefas. Os conteúdos são organizados através do estabelecimento de ligações constantes entre o que foi adquirido e o que irá ser alvo de aquisição, numa perspectiva de evolução.

No tratamento didáctico do conteúdo é necessário cumprir certos requisitos (Mesquita, 2009): as progressões não devem ser extensas; é fundamental formar unidades de matéria, porque é impossível aprender tudo simultaneamente; as progressões devem ser construídas em referência ao jogo, contextualizadas; integrar diferentes domínios de habilidades técnicas, dando ênfase ao saber fazer (eficiência), ao obter resultados (eficácia) e à adaptação (formas oportunas e ajustadas).

b) *Conceito de Refinamento* – define-se (Rink, 1993; cit. por Mesquita, 2009) como sendo o afinamento de determinadas componentes críticas, centra-se na definição dos elementos de execução motora e do seu uso estratégico. A operacionalização deste conceito centra-se no uso de palavras-chave que devem ser utilizadas durante a apresentação das tarefas, bem como os aspectos essenciais a observar pelo professor e o tipo de informações a emitir durante a prática motora (feedbacks).

c) *Conceito de Aplicação* – Diz respeito à realização de tarefas de competição e de auto-avaliação, permitindo a contextualização dos conteúdos de aprendizagem aos cenários do jogo que lhe conferem significado auxiliando os praticantes na regulação da própria aprendizagem.

As progressões das tarefas de aprendizagem relativas ao ensino e ao treino das habilidades devem ser desenvolvidas com a finalidade de proporcionar a sua aplicação nos contextos a que se destinam. Através da criação de situações de aplicação, é proporcionado ao praticante a realização contextualizada do movimento, o que exige o confronto entre o resultado obtido, em referência ao objectivo traçado. Este tipo de exigências pressupõe a necessidade de o praticante “prestar contas” na realização das tarefas, responsabilizando-se perante o comportamento adoptado (Mesquita, 2009).

No que respeita ao desenvolvimento do ensino do jogo, Rink (1993) estabelece uma estrutura ordenada em quatro fases.

Tipo 1	Exercitação das habilidades simples sem oposição; Capacidade de controlo do objecto de jogo;
Tipo 2	Exercitação da combinação de habilidades sem oposição; Estabelecer relações motoras de cooperação com outros;
Tipo 3	Exercitação em situações de oposição simplificada; Tácticas básicas ofensivas e defensivas;
Tipo 4	Prática em situação semelhantes ao jogo formal;

| Formas modificadas de jogo com especialização de funções;

Estas quatro fases de exercitação da prática encadeiam-se sem se excluir e apoiam-se em duas ideias-chave: a) os alunos não abandonam uma fase enquanto não estão prontos para entrar na seguinte; b) as necessidades de prática das habilidades são determinadas pelo modo como os alunos as usam no jogo e pelas acções tácticas que as envolvem.

O Modelo de Desenvolvimento do Conteúdo do Jogo sugere uma abordagem linear, que assenta numa progressão e sequência de complexidade crescente. No entanto, a sua implementação não obedece a uma hierarquia rígida e obrigatória de situações menos exigentes para mais exigentes. A progressão é perspectivada em função da necessidade de se adquirir competências num contexto antes de se poder ter êxito noutra.

5. O modelo de Competência nos Jogos de Invasão

O modelo de Competências nos Jogos de Invasão foi desenvolvido por Musch et al. (2002). É um modelo híbrido, influenciado pelas ideias dos modelos de educação desportiva e dos jogos para a compreensão. Com este modelo, pretende-se que os alunos aprendam a participar com sucesso, não só através de formas modificadas de jogo, mas também a desempenhar outros papéis de organização da prática desportiva.

O desenvolvimento de competências assenta na articulação metodológica de três tipos de tarefas de abordagem do jogo: a) as formas básicas de jogo; b) as formas parciais de jogo; c) as tarefas baseadas no jogo.

As formas básicas de jogo são versões modificadas do jogo formal, adaptadas ao nível dos alunos. Os contextos de jogo modificados visam facilitar, consolidar e aplicar aprendizagens específicas para atingir formas mais complexas do jogo, obedecendo a princípios de continuidade, de gradualidade e de complexidade crescentes. É fundamental que estas formas de jogo sejam reconhecidas pelos praticantes como jogos verídicos, preservando a dualidade cooperação/oposição e o ritmo de jogo.

As formas parciais de jogo visam facilitar ou evidenciar, sem descontextualizar e descaracterizar, determinadas partes do jogo. Também é fundamental que estas formas de jogo sejam reconhecidas pelos praticantes como jogos autênticos, preservando a dualidade cooperação/oposição e o ritmo de jogo. Diferem das formas básicas de jogo

na medida em que não se obrigam à regra da paridade entre a defesa e o ataque; é permitida a modificação de superioridade ou inferioridade numérica; tem prioridade a concentração num problema e respectiva solução.

As tarefas baseadas no jogo concentram-se no desenvolvimento dos meios necessários para dar resposta às soluções dos problemas do jogo. As tarefas visam restringir as possibilidades de escolha de soluções, levando o praticante a estabelecer uma ponte que soluciona os problemas complexos de que necessita para o jogo.

Relativamente às funções de coordenação, importa referir que visam desenvolver nos praticantes capacidades de organizar a sua prática de uma forma responsável e autónoma. Elevar as responsabilidades coordenativas, quer como jogador (papéis como capitão de equipa e jogador suplente) quer como não jogador (arbitragem, treinador, responsável pelo material são aprendizagens que requerem tomadas de decisão importantes.

As equipas são organizadas assegurando-se a diversidade, heterogeneidade e equilíbrio competitivo entre elas. A avaliação dos alunos realiza-se no contexto real e incide sobre o desempenho dos papéis de coordenação e o desempenho nas formas básicas de jogo. Os alunos são avaliados enquanto jogadores e enquanto participantes em funções de apoio e coordenação.

6. A presença do lúdico no ensino do jogo

Lúdico, vem do latim *ludus*, e estava relacionado com o jogo, divertimento, que se faz com gosto. Actualmente, pesquisadores e profissionais que estão envolvidos com o fenómeno desportivo têm considerado a actividade lúdica associada ao jogo e consideram o jogo como uma das actividades fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa.

A literatura científica tem tido uma preocupação crescente com o estudo do jogo. Principalmente na Psicologia, os investigadores orientam os seus trabalhos para os efeitos dos jogos, visando esclarecer os processos de desenvolvimento infantil (Piaget, 1994; e Huizinga, 1990).

O recurso ao jogo tem sido amplamente utilizado na educação. No entanto, quando o jogo se transforma em prática pedagógica, percebe-se que há uma imposição exterior e deixa de atender a uma das suas características fundamentais que é a sua natureza livre, onde as acções se desencadeiam por iniciativa do próprio jogador. O jogo

pode ser um elemento desencadeador de aprendizagem se o educador estiver atento e não inverter os papéis de intervenção. O grande desafio dos educadores é compreender e interpretar o que levou os jogadores intervenientes a tomar as decisões.

A compreensão de diferentes interpretações sobre o jogo está relacionada com as características cognitivas das crianças, com níveis etários diferentes. Este é um aspecto educativo que terá de estar sempre presente, na prescrição de regras no jogo, nos profissionais de desporto.

A análise de como as crianças progridem na sua compreensão das regras nos jogos desportivos colectivos pressupõe uma sequência no desenvolvimento do campo moral.

A regra é a normalização da relação entre dois ou mais elementos (Ferraz, 1997). No entanto, as regras de um jogo infantil ou desportivo, diferenciam-se das regras morais, como por exemplo, mentir ou roubar. A diferença basicamente situa-se na natureza mutável e arbitrária das regras do jogo desportivo. Respeitar as regras de um jogo é um acto moral que expressa honestidade e respeito pelo adversário, todavia a regra do jogo em si não é ela mesmo moral, mas sim uma norma (espacial, temporal, de objecto), em que quem não a cumprir está sujeito às penalizações do regulamento do jogo.

A teoria de Piaget (1932) sobre o juízo moral apresenta elementos teóricos importantes para esta análise. Através das suas experiências, (Piaget, 1932 cit por Ferraz, 2006) estabeleceu quatro níveis de prática da regra e três níveis para a consciência da regra.

Prática da regra	Consciência da regra
Motor individual	Não obrigatoriedade da regra
Egocêntrico	Obrigatoriedade sagrada
Cooperação nascente	Obrigatoriedade devido ao
Codificação das regras	consentimento mútuo

Segundo Piaget (1990), a primeira forma de jogo desenvolvida pela criança é denominada de jogo - exercício. Neste tipo de jogo, a forma como a criança participa no jogo é essencialmente individualizada, sem uma relação social com o outro. A criança encontra-se na fase da prática da regra – motor individual, em que ainda é prematuro falar de regras, por mais que os seus comportamentos se repitam. O aspecto lúdico no

jogo está representado pela repetição do movimento e a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento, assimilando as características físicas dos objectos.

O segundo tipo é o designado de jogo simbólico. A sua essência está no “faz de conta”. As crianças coordenam no plano simbólico os esquemas motores que constituíram na fase anterior. As crianças correm imitando animais e outros seres imaginários. A actividade lúdica está na nova atribuição de significados para as acções motores que desencadeiam.

A criança encontra-se na fase da prática da regra – egocêntrica -, que se caracteriza por uma imitação superficial da regra em que a acção motora se aproxima de um jogo propriamente dito.

Um terceiro tipo de jogo é o jogo das regras. Finalmente, a criança começa a orientar as suas acções motoras a partir de regras e normas entre os participantes, e ao prazer motor da fase anterior, acrescenta-se o prazer da vitória sobre o adversário. A criança encontra-se na fase da prática da regra – cooperação nascente, em que a regra normaliza realmente as acções entre os adversários. A criança passa a ser fiel às regras vigiando cuidadosamente os seus adversários. O não cumprimento das regras é um delito grave.

A criança, na fase da prática da regra – codificação das regras, demonstra grande interesse pelas regras em si e por um sentido estratégico de tirar partido dos acontecimentos para obter a vitória dentro das regras do jogo. Muitas vezes acordam novas regras e estratégias de jogo.

Num estudo cujo objectivo era identificar as fases ou níveis de desenvolvimento da noção das regras que compõem o jogo de futebol, Ferraz (1997) chegou à conclusão que a relação do conhecimento prático de algumas regras de futebol com as estruturas intelectuais características do pensamento concreto pode ser facilmente percebida por volta dos sete anos. Por volta dos dez, onze anos de idade os esquemas de resolução utilizados pelos sujeitos modificam-se através de estratégias de defesa e de ataque, onde as funções dos jogadores são mais diferenciadas. Essa característica pode ser considerada como um marco importante no desenvolvimento da prática do jogo de futebol.

Outra perspectiva de valorização do aspecto lúdico é-nos apresentada por Johan Huizinga num livro que se tornou referência para o estudo do jogo – *Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura*.

Na sua teoria (Huizinga, 1990) sobre as características do jogo, encontramos critérios que especificam a natureza do jogo e o diferenciam de actividade não lúdica, ainda que, apesar de interessantes, não dissociam nitidamente as duas actividades, mas apenas confirmam a existência de actividades mais ou menos lúdicas.

O primeiro critério é o carácter autotélico, ou seja, o jogo lúdico possui um fim em si mesmo, desinteressado, não comportando um objectivo senão na própria acção. Enquanto educadores ligados ao desporto sabemos que, dificilmente os alunos jogam futebol por muito tempo, se não for para marcar golos.

O segundo critério considera que o jogo lúdico é espontâneo e, naturalmente oposto ao mundo do trabalho. Este conceito engloba uma dicotomia entre dois pólos, o espontâneo e o obrigatório, quando o que se verifica é uma interferência de controlo exterior que pode inibir a espontaneidade.

O terceiro critério é o do prazer. O jogo lúdico é essencialmente prazer, ao passo que a actividade adaptativa tende a um resultado útil independentemente do prazer. Enquanto educadores temos consciência que muitas das actividades lúdicas, se não tiverem sucesso, podem ser frustrantes e desagradáveis.

O quarto critério define o jogo lúdico como desprovido de organização, ao contrário do pensamento sério que é sempre regulado. Quando trabalhamos com jovens, constatamos que alguns tipos de jogos são desprovidos de organização, contudo não poderemos generalizar.

O quinto critério é a libertação dos conflitos. O jogo lúdico tem de facto um papel fundamental na libertação do eu. De facto, o jogo tem um valor educacional inestimável ao permitir a resolução de conflitos.

Como último critério tem-se o aspecto da supramotivação, ou seja, o jogo lúdico começa com motivos não contidos na acção inicial e todo o jogo pode evoluir por motivos acrescidos. Este é um critério interessante, mas nem todos os motivos acrescentados caracterizam actividades essencialmente lúdicas.

Para este autor, o jogo constitui uma actividade séria, ainda que, por vezes, gratuita envolvendo a personalidade total do indivíduo numa permanente conquista ou superação de si próprio. O jogo, feito sozinho ou acompanhado, é “algo” para ganhar a própria actividade e para o praticante nela se rever, realizar, converter em “algo” mais do que até ali.

O Desporto tem evoluído com base na relação mútua com o jogo e, apesar de desencadeado por estímulos intrínsecos e extrínsecos, produz tensão e deriva de regras,

e é controlado por elas em função dos contextos e dos intervenientes. Quando o desporto difere de “algo” a que habitualmente chamamos de jogo, é porque evolui no interesse sistemático para melhorar uma acção humana voluntária e consciente, com vista à obtenção de um desempenho óptimo ou ideal.

O desporto, ao contrário do jogo, que pode ser livre e espontâneo, tem uma configuração mais estável, é permanente, transmite-se e repete-se através dos tempos, de geração em geração.

A tensão do jogo vem destes elementos, que não permitem ao praticante comportar-se de qualquer maneira, mas o obrigam ao respeito pela regra.

A regra é, portanto, a característica que permite dizer que há desporto, porque é ela que confere o carácter de permanência e de diferenciação. É a regra que cria a incerteza ou a segurança e a probabilidade da actividade desportiva, cujas tensões daqui decorrem, que põem à prova a força (física e psíquica) do jogador, a sua agressividade, a sua habilidade motora, mas também revelam o seu carácter e a sua personalidade.

É a regra que transmite ao jogo um conteúdo ético, apesar de se dever tentar tudo para ganhar, há que fazê-lo no âmbito dos comportamentos, previamente definidos e reconhecidos por todos, ou seja, a regra define os limites.

Uma actividade orientada educativamente é, para além de uma actividade natural, uma prática ordenada e com sentido, uma actividade sujeita a normas, que faz despertar qualidades morais e éticas, sabendo-se que a satisfação dos interesses lúdicos contribui para a formação dos praticantes.

Os jogos desportivos são desde a sua génese uma actividade lúdica. Os jogos desportivos estão associados ao jogo, a jogar, brincar, brincadeira, mundo da diversão com algumas regras. Tradicionalmente, o ensino dos jogos desportivos baseava-se num tratamento didáctico que se limitava à exercitação das habilidades em situações isoladas do contexto do jogo.

As mudanças de perspectiva sobre o ensino dos jogos na literatura didáctica mais recente, influenciadas por ideias cognitivistas e mais recentemente ecológicas, propõem tematizar uma dimensão táctica do jogo mudando os objectivos da aprendizagem, a natureza das tarefas de aprendizagem, os papéis do professor e dos alunos na aula ou no treino, os conteúdos e os processos de avaliação.

O prazer do lúdico advém da experiência, do desafio, de resolver problemas colocados pelo jogo e pela satisfação de ultrapassar as dificuldades encontradas no jogo.

O lúdico implica: aceitar o desafio, orientação para o objectivo, entrega, comprometimento com a actividade, vontade de superação, auto-disciplina e método, esforço de permanência na tarefa, aquisição, domínio e aperfeiçoamento das competências específicas da actividade, qualidade de desempenho, rendimento e resultado (Graça e Mesquita, 2009).

7. O ensino do jogo de futsal no escalão de infantis do desporto escolar: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão.

O modelo de competências nos jogos de invasão inspira-se nas ideias do modelo de ensino de jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding*) e no modelo de educação desportiva (*Play Education*). Com a aplicação deste modelo, pretendemos para além do desenvolvimento de competências como jogador, aspecto que é prioritário, o desenvolvimento de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação da prática desportiva, nomeadamente o papel de capitão, árbitro e treinador.

O desenvolvimento da competência como jogador é estruturado com base num encadeamento de formas básicas de jogo, articuladas entre si, obedecendo ao princípio de continuidade (ligação do conhecido com o desconhecido), da progressão (do pouco para o muito) e da complexidade (mais fácil para o mais exigente).

Na abordagem de cada forma básica de jogo, o modelo adopta como estratégia, partir do jogo, com base no conceito de **época desportiva**, explorando-o e tenta solucionar os problemas do jogo a três níveis: primeiro dentro da **forma básica de jogo** (relacionado com a progressão por etapas de aprendizagem); segundo relativo às **formas parciais de jogo** (relacionado com os jogos condicionados, 1x1,2x2,3x3; 5x5) e em terceiro com **as tarefas baseadas no jogo** (relacionado com o papel dos jogadores no jogo).

7.1 Desenho de uma época desportiva

A sua estruturação é em forma de campeonato entre equipas, para que o jogo esteja sempre presente em todas as sessões e passe a ser, ao mesmo tempo, um factor de motivação e o melhor indicador da evolução e das limitações dos atletas.

A formação das equipas é feita pelo professor e tem em vista o estabelecimento de grupos heterogéneos mas equilibrados entre si. Pretende-se a divisão dos praticantes

em grupos duradouros, para que no momento da competição dois grupos compitam entre si e o terceiro seja a “equipa de serviço”, isto é, os seus elementos estarão envolvidos em tarefas de organização, como árbitros, oficiais de mesa e estatística.

A constituição dos grupos e a escolha das equipas são decisões críticas para o sucesso das aprendizagens. Parte-se do pressuposto de que nem todos os alunos de uma equipa conseguem alcançar o mesmo nível de competência de jogo e preconiza-se que os mais competentes (professor e colegas) ajudem os mais inexperientes.

Depois de constituir as equipas, a próxima tarefa passa por determinar o papel de cada jogador dentro da sua equipa. Pretende-se que todos os alunos assumam sempre um papel relevante dentro da sua equipa e a rotatividade das tarefas é obrigatória de modo a que cada aluno desempenhe diferentes papéis. Alunos lesionados ou que não façam o treino por qualquer motivo, farão o papel de jornalistas, apresentando o texto com total liberdade.

7.2. Recursos

No planeamento da época importa saber quais as condições com que podemos contar, o que implica inventariar o equipamento e os espaços disponíveis para o treino. Também será disponibilizado um dossiê com todos os documentos necessários para a realização do torneio, fichas de registo de estatística, o modelo de compromisso de atletas para com o grupo equipa e o modelo de conduta no treino, com vista a estabelecer e conhecer as regras evitando situações de incumprimento.

7.3. Duração da época e formato da competição

Pretendemos uma estrutura das sessões de treino adaptando o modelo, com vista a uma coerente formação táctica do ensino do jogo de Futsal no escalão de infantis em 9 microciclos com 18 sessões de treino.

A época desportiva contará com uma parte (início da aula) de preparação para a competição e a competição formalizada (final da aula, campeonato, 3x3 e 5x5). A competição desenrola-se em forma de torneio, todos contra todos. Dois grupos competem entre si e o terceiro grupo desempenha as tarefas de arbitragem e organização da competição.

Na nossa aplicação do modelo, faremos dois torneios, um adequado às primeiras formas básicas de jogo (jogo 3x3), em que a componente técnica foi mais valorizada do que a componente táctica (de acordo com o nosso planeamento dos factores de treino,

termina por volta da oitava sessão) em que as regras do jogo podem ser mais tolerantes.

Realizaremos um segundo torneio (jogo 5x5), em que as regras do jogo são mais rigorosas e mais próximas da competição, adequado às segundas formas básicas de jogo em que a componente táctica é mais valorizada (de acordo com o nosso planeamento, termina na décima oitava sessão).

7.4. Sistema de pontuação

O sistema de pontuação, para além de aferir o rendimento competitivo das equipas, deve servir de feedback para fomento do trabalho cooperativo nos treinos dedicados à aprendizagem e preparação das equipas para a competição. As pontuações serão dadas segundo os resultados dos jogos, vitória 3 pontos, empate 1 ponto, derrota 0 pontos. Implementaremos um sistema complementar de pontos para o fair-play (1 ponto por jogo) e nível de desempenho em tarefas coordenativas (1 ponto para uma boa arbitragem, 1 ponto para ficha de registo estatístico bem preenchida, 1 ponto para um bom texto de reportagem).

7.5. Evento Culminante

O evento culminante deve constituir um ponto alto de carácter festivo. Vamos implicar os alunos no processo de decisão e preparação, propondo no último dia de aulas do primeiro período, um jogo com os professores, ou o convite a uma equipa de uma escola próxima.

7.6. As Formas Parciais de Jogo

Vamos planear os nossos treinos de acordo com cinco etapas de formação que consideramos pertinentes para jogarmos. Partimos do pressuposto de que criar rotinas no treino facilita a compreensão do jogo (só temos 18 sessões de treino) e pretendemos uma combinação de etapas coerente para proporcionar um maior conhecimento táctico.

O planeamento do microciclo de treinos processa-se em duas sessões de treino, às segundas e quartas-feiras, tendo em conta que os nossos jogadores também treinam no clube às terças e quintas-feiras, jogam ao sábado e não treinam no dia antes do jogo, sexta-feira, e no dia depois do jogo, domingo.

O planeamento da nossa sessão de treino à segunda-feira, terá sempre do ponto de vista fisiológico, uma intensidade baixa ou moderada, enquanto que na quarta-feira os níveis de intensidade são superiores.

Do ponto de vista dos factores técnico-tácticos e no que respeita ao ensino do jogo, estruturámos as **formas parciais de jogo** da seguinte forma:

a) À segunda-feira combinamos a Etapa 1 (**individualmente**), com a Etapa 3 (**o jogo a 2**), e verificamos a sua aplicação na fase de jogo Etapa 5 (**campeonato**).

b) À quarta-feira combinamos a Etapa 2 (**o jogo 1x1**), com a Etapa 4 (**o jogo a 3**), e verificamos a sua aplicação na fase de jogo Etapa 5 estruturado em forma de campeonato com equipas.

As Etapas 1 e 2 estão sempre associadas ao aquecimento e a uma componente física e técnica do treino.

As Etapas 2 e 4 estão associadas a uma componente técnica utilitária para servir a inteligência e a capacidade de decisão táctica dos jogadores e das equipas.

A Etapa 5 será uma constante nas duas sessões de treino e é uma adaptação do **desenho de uma época desportiva** no modelo de educação desportiva.

7.7. As Formas Básicas de Jogo

Vamos estruturar a nossa intervenção distinguindo duas formas básicas de jogo:

Na primeira forma de jogo temos como prioridade proporcionar um melhor controlo do jogo melhorando os níveis técnicos de execução. Em situação de jogo reduzido (3x3) os alunos menos dotados tecnicamente não têm grande controlo do jogo, porque querem fazer tudo depressa, o que não lhes permite tomar as decisões correctas.

Para ajudar os alunos a conseguir o controlo do jogo, recorreremos a formas condicionadas mas facilitadoras do jogo, como o espaço, o tempo, as regras. Uma regra facilitadora é um recurso que o professor impõe com o propósito de aumentar as oportunidades de ataque e/ou defesa de cada jogador.

Aos jogadores solicitamos preocupações de facilitar situações de ataque, utilizando a posse de bola protegida, dando mais tempo ao atacante para tomar decisões e manipulamos as preocupações defensivas, não permitindo o roubo de bola, ou não podendo interceptar passes.

A tomada de consciência dos problemas do jogo e das formas de as resolver ocorrerá num primeiro momento dentro da prática do jogo. Atendendo à nossa

experiência profissional, somos levados a definir alguns problemas que o jogo nos coloca, como por exemplo:

- a) Os jogadores perdem a posse de bola com muita frequência e rapidamente.
- b) Os jogadores criam poucas situações de finalização.
- c) Os jogadores não tomam iniciativas individuais na direcção da baliza.
- d) Os jogadores não escolhem o melhor posicionamento.
- e) Os jogadores não se afastam (desmarcando-se) dos defensores directos.

Com vista a dar resposta a estes problemas que o jogo nos impõe, definimos objectivos que pretendemos atingir nesta primeira forma de jogo e orientamos a nossa observação, intervenção e instrução em três níveis:

- a) Objectivos relacionados com a organização do ataque;
- b) Objectivos relacionados com a criação de oportunidades;
- c) Objectivos relacionados com a finalização;

Relativamente à organização do ataque, é importante fazer sentir ao aluno que a forma como se coloca para receber a bola é facilitadora de decisões futuras que venha a tomar para ajudar os colegas e a equipa. São aspectos críticos verificar se:

- a) Mantêm a posse de bola: param após a recepção da bola; enquadram-se com a baliza e mantêm contacto visual com os colegas;
- b) Posicionam-se no ataque: ocupam espaços adequados, quer à direita, quer à esquerda do portador da bola, quando atacam sem bola;
- c) Desmarcam-se do seu defensor: com mudanças de velocidade ou direcção.

Relativamente à criação de oportunidades de finalização temos como preocupação criar situações de superioridade numérica, que conduzam os praticantes a decidir pelo passe e desmarcação como forma de progressão da equipa e de criar espaço para os seus colegas de equipa. São aspectos críticos verificar se:

- a) Optar por passar sempre que a linha de passe estiver aberta;
- b) Passar na direcção da corrida do jogador;
- c) Tomar iniciativa individual, fintar ou conduzir a bola, aproveitando espaço livre na direcção da baliza.

Relativamente aos objectivos relacionados com a finalização temos como preocupação incentivar situações de remate. São aspectos críticos verificar se:

- a) A decisão de rematar foi a melhor opção;
- b) Onde podemos ter mais possibilidades de rematar com sucesso (perto da baliza, de frente para a baliza, com pouca oposição).

Na segunda forma de jogo continuamos a propor a melhoria do desempenho em jogo e temos como prioridade proporcionar um melhor controlo do jogo melhorando os níveis técnicos táticos de execução. Em situação de jogo (5x5) os alunos já demonstram um avanço nas capacidades de análise, de tomada de decisão e o aumento do repertório de habilidades técnicas necessárias para resolver os problemas impostos com o jogo.

Pretende-se o aumento da capacidade de iniciativa do jogador com bola, estimulando o 1X1, sem que isso retire a prioridade do jogo de equipa. O jogador deve saber decidir, após uma “boa leitura do jogo”, não perdendo o espaço conquistado (ocupar o espaço de jogo e em tempo oportuno), posicionar-se em campo com mais precisão, libertar-se do adversário criando ou proporcionando possibilidades de finalização.

As competências de leitura do ambiente e a execução das habilidades dependem do entendimento que se tem do jogo. Vemos e entendemos o jogo, sobretudo a partir dos problemas, que se nos colocam. Neste sentido, os jogadores mais do que conhecer, procuram reconhecer os distintos cenários de prática, quando com eles confrontados e por isso mesmo é que na construção dos exercícios para jogar, as analogias do treino / jogo desempenham um papel fundamental.

No jogo de futsal podemos (Garganta, 2006) distinguir fases em que cada equipa pretende atingir objectivos antagónicos:

1) A fase de ataque, quando a equipa tem a bola, e procurando mantê-la, tenta criar situações de finalização e marcar golo. São aspectos críticos se:

- a) criamos espaços (amplitude e profundidade) para “aumentar” o tamanho relativo do campo;
- b) mantemos o equilíbrio espacial, oferecendo linhas de passe de apoio;
- c) construímos o jogo para marcar golos.

2) A fase de defesa, quando a equipa não tem a posse de bola e procura apoderar-se dela, tentando impedir situações de finalização. São aspectos críticos se:

- a) ocupamos o espaço, para diminuir o tamanho relativo do campo;
- b) nos movimentamos em direcção à bola (pressing) para retirar tempo e espaço ao adversário;
- c) nos movimentamos em direcção à nossa baliza para a proteger.

3) A fase de transição de posse de bola, quando ela é conquistada ou perdida, em que a alteração rápida e eficaz de comportamentos e atitudes permite surpreender o adversário, fazendo com que o mesmo não se consiga organizar atempadamente. São aspectos críticos se:

- a) mudamos o sentido do fluxo de jogo o mais eficazmente possível (passar do ataque à defesa, e o contrário);
- b) pressionamos o portador da bola para permitir a recuperação defensiva;
- c) retiramos a bola da zona de pressão.

Tal não significa fragmentar o jogo, mas desenvolver capacidades a partir de “blocos” de informação integrados, conhecimentos tácitos que o jogador percebe como conjuntos de possibilidades.

Pretende-se também que os alunos conheçam, apliquem como jogadores e façam aplicar como árbitros as regras do jogo e o respeito pelos valores do desporto.

7.8. Avaliação das aprendizagens

A evolução dos alunos no jogo será observada em todas as componentes do treino: físico, técnico, tático, sócio-afectivo e cognitivo incorporada no desenvolvimento de competências nos papéis de jogadores, treinadores e árbitro. A avaliação de competências como jogador será realizada através de registos do seu desempenho no jogo, através de escalas de apreciação sobre o grau de execução dos objectivos estabelecidos para as formas básicas de jogo e a sua aplicação nas formas parciais de jogo.

A título de exemplo apresentamos uma ficha para avaliação do jogo (em situação de estágio pretendemos rever, melhorar e aumentar o sistema de observação a outras componentes do treino).

I Nível – Característico da primeira forma básica de jogo	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca
1.Perseguição indiscriminada da bola, aglutinando-se em torno dela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Dificuldades na relação com a bola (controle, protecção, condução).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Utilização sistemática da visão para olhar para a bola; dificuldades para “ler” o jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Imobilismo dos jogadores sem bola e abuso da comunicação verbal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Circulação involuntária da bola .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Sucessão de acções isoladas e explosivas sobre a bola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II Nível - Característico da transição da primeira para a segunda forma básica de jogo	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca
1.Ocupação criteriosa do espaço de jogo, embora pouco eficaz e com pouca dinâmica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Existência de blocos constituídos por jogadores estáticos que trocam a bola entre si.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Visão do jogo progressivamente libertada da bola para a leitura do jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Encadeamento de acções com paragem (bola, jogador).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Escassez na incidência ofensiva, largura e profundidade de jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III Nível - Característico da forma evoluída da segunda forma básica de jogo	Sempre	Nem Sempre	Raramente	Nunca
1.Jogadores organizados em função de finalidades diferenciadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Portador da bola joga de cabeça levantada para ler o jogo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Alternância do jogo em largura com o jogo em profundidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Acções encadeadas, organizadas em função da baliza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Privilégio da comunicação motora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Conclusão

Ao longo dos anos temos verificado, que o jogo tem sido compreendido e ensinado de diferentes maneiras: umas assentam na aprendizagem dos elementos técnicos e outras têm um cariz mais holístico, dando relevo à compreensão do jogo com relevância para a tomada de decisão táctica.

Nenhuma destas perspectivas tem demonstrado supremacia, vantagens ou ganhos muito acentuados das aprendizagens, tendo-se verificado na maioria dos estudos, resultados inconclusivos, e, em alguns casos, mesmo contraditórios.

Já foram realizadas investigações (French et al., 1996; Turner&Martinek, 1992 cit. por Mesquita e Graça, 2006) que utilizam um desenho quase experimental, no qual o conhecimento dos aprendizes foi medido através de a) um teste de conhecimentos; b) o desempenho em jogo, usando um protocolo que analisa componentes do desempenho como sejam o controlo, a decisão e a execução; c) a técnica, a qual é medida usando testes de habilidades motoras. Não ficou inequivocamente demonstrada a superioridade de qualquer das abordagens, tanto no que se refere às tomadas de decisão, como à execução das habilidades

Tipicamente, os estudos não encontram diferenças significativas entre os grupos da “táctica” e da “técnica”, em várias medidas de resultado/produto em diferentes jogos (Gabriel & Maxwell, 1995; French et al., 1996; Griffin, Oslin & Mitchell, 1995; Mitchel et al. 1995; Rink, French & Graham, 1996; Turner, 1996; Turner & Martinek, 1992; cit. por Araújo, 2006).

O debate gerado levou a possíveis explicações para estes resultados, como seja o facto de os estudos variarem de acordo com o desporto escolhido (futebol, basquetebol, voleibol), com a idade dos praticantes, com a duração e o tipo de intervenção, como por terem sido escolhidas diferentes variáveis de estudo, ou as mesmas variáveis serem medidas de forma diferente.

O saber jogar, ou seja, a prática qualificada dos jogos desportivos, exige elevada complementaridade entre a técnica e a táctica. Um jogador qualificado terá de compreender os eventos decorrentes no jogo para tomar boas decisões e, simultaneamente, tem de possuir um vasto repertório técnico que só adquire importância e autenticidade quando aplicado no contexto do jogo.

O treino oportuno da técnica passa pela compreensão do praticante pelo que faz, para que a sua acção não perca significado. É fundamental que o praticante conheça não só o padrão-motor da técnica, como também a forma como se realiza e, também será importante o porquê e o quando da sua utilização.

Estas considerações têm sido reflectidas na investigação actual (Araújo, 2006; Graça, 2006, Garganta, 2006; Rosado e Mesquita, 2009), tendo-se dado grande relevância ao estudo dos factores perceptivo-decisionais, passando a considerar-se que a percepção calibrada da informação específica disponível no envolvimento ecológico é crucial para a tomada de decisão apropriada e para a efectivação de acções motoras eficazes.

O treino da técnica nos jogos desportivos exige constrangimentos (perturbação ecológica), ou seja, variabilidade e imprevisibilidade que alteram a dinâmica na realização do movimento. Sabemos que situações de maior variabilidade ou imprevisibilidade levam os praticantes a cometer mais erros, verificando-se, conseqüentemente, um decréscimo na performance.

Podemos afirmar que não chega proporcionar ambientes de prática com informação variada e específica no treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos, se o professor ou treinador adoptar estratégias instrucionais altamente prescritivas.

A possibilidade de o praticante problematizar torna-o construtor activo da sua aprendizagem e auto-regulação da mesma, libertando-o, em certa medida, dos feedbacks fornecidos pelo seu professor ou treinador (Hardy, Mullen & Jones, 1996; Masters, 1992; Maxwell & Eves, 2000; cit. por Mesquita, 2009).

A capacidade de analisar, interpretar, decidir e executar é potenciada quando o treinador confere espaço de problematização ao praticante. Mais do que a prescrição interessa o questionamento. O questionamento assume-se como uma estratégia instrucional potenciadora da procura de soluções em detrimento da sua prescrição.

Aprender, no entanto, não é uma consequência directa do ensino. E não é só porque se aprende também fora do contexto do ensino, ou para além do visado intencionalmente pelo ensino, mas porque entre o ensino e a aprendizagem há uma ponte, e essa ponte é a actividade activa do sujeito da aprendizagem.

Nos dias de hoje e atendendo ao movimento de reforma do sistema educativo em geral, o aluno ocupa uma posição central ao ser considerado o construtor activo das suas

próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão de situações-problema.

Este novo paradigma de aprendizagem traz aos professores novos papéis ao centralizar o fundamental do processo de aprendizagem no aluno, nomeadamente na interpretação da sua actividade cognitiva e motora, no sentido de criar a melhor atmosfera de aprendizagem. Ao professor compete a preparação da turma para as actividades, a supervisão e monitorização das mesmas, exercendo o papel de moderador e facilitador das aprendizagens e aos alunos é atribuído o desenvolvimento das experiências de aprendizagem.

Na actualidade, é inegável a convergência de várias abordagens no ensino dos jogos desportivos, sendo patente em todas elas a preocupação em colocar o aluno numa posição de construtor activo das aprendizagens.

Os cinco modelos referenciados para o ensino dos jogos desportivos colectivos completam-se e distinguem-se no que diz respeito:

a) Possibilidade de diferenciar metodologias, salientando aspectos distintos da abordagem tradicional que se centram na instrução fragmentária e inerte das habilidades técnicas.

b) Enfatizar o jogo como o centro de atenção das aprendizagens, valorizando a compreensão do jogo, subordinando a aprendizagem das habilidades técnicas à necessidade de as usar no jogo, criando relações de pertença e cooperação na equipa, promovendo a inclusão.

c) Realçar a importância da competição na concepção do ensino do jogo, tendo em conta uma visão pedagógica da competição desportiva, que acautele a inclusão e o respeito por princípios éticos e de fair-play.

d) Consciência e uma disposição favorável a formas inovadoras de processos metodológicos e de intervenção pedagógica, por parte do professor.

Optámos pela implementação do modelo de desenvolvimento de competências dos jogos de invasão porque se adaptam melhor ao treino no Desporto Escolar, que visa desenvolver nos praticantes a capacidade para organizar a sua prática de uma forma responsável e autónoma e elevar as responsabilidades coordenativas, quer como jogador (papéis como capitão de equipa e jogador suplente) quer como não jogador (arbitragem, treinador, responsável pelo material), pois são aprendizagens que requerem tomadas de decisão importantes.

Bibliografia

- Araújo D.** (2006). *Tomada de Decisão no Desporto*, Universidade Técnica de Lisboa, F.M.H., Cruz Quebrada.
- Bunker D. & Thorpe R.** (1982). *A Model for the teaching of games in secondary schools*, Bulletin of Physical Education, 1, 18, 5-8.
- Ferraz O.** (1997). *O desenvolvimento da noção de regra do jogo de futebol*, Revista Paulista de Educação Física e Esporte, 11,1, 27-39.
- Ferraz O.** (2006). *A ludicidade e o ensino do desporto*, , In. Go Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Garganta J.** (2006). *Ideias e Competências para “Pilotar” o Jogo de Futebol*, In. Go Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Graça A., & Mesquita I.** (2006). *Ensino do Desporto*, In. Go Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Graça A., Ricardo V., Pinto D.** (2006). *O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autentico*, , In. Go Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Graça, A. & MESQUITA, I.** (2007). *A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos*, Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, 7, 3, 401-421.
- Graça, A.** (2002). *Concepções didácticas sobre o ensino do jogo*, In S. Ibañes-Godoy e M. Macias-Garcia (Eds.), *Novos horizontes para o treino de basquetebol*, Faculdade de Motricidade Humana, Cruz Quebrada.
- Greco P., Garganta J., Tavares F.** (2006). *Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos colectivos*, , In. Go Tani, J. Bento e R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*, Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.
- Huizinga, J.** (1990). *Homo ludens – o jogo como elemento de cultura*, Perspectiva, São Paulo.
- Mesquita I.** (1997). *Pedagogia do Treino: A formação em jogos desportivos colectivos*, Livros Horizonte, Lisboa.

- Mesquita I., & Rosado A.** (2004). *O desafio Pedagógico da Interculturalidade no espaço da Educação Física*, In E. Lebre e J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física*, Ofícios da Profissão, FCDEF-UP.
- Musch et al.** (2002). *Na innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball*, presented on cd. In: 7th Annual Congress of the European College of Sport Science. Athens. Greece.
- Piaget, J.** (1990). *A formação do símbolo na criança*, Zahar, Rio de Janeiro.
- Piaget, J.** (1994). *O juízo moral na criança*, Summus, São Paulo.
- Rink, J.** (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). St. Louis, Mosby.
- Rosado, A.** (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*, FMH, Cruz Quebrada.
- Rosado, A., Mesquita I.** (2009). *Pedagogia do Desporto*, Universidade Técnica de Lisboa, F.M.H., Cruz Quebrada.
- Siedentop, D.** (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*, 2^a ed, Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.