UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Programa de Pós Graduação em Educação Física

Dissertação

MÉTODO SITUACIONAL E SUA INFLUÊNCIA NO CONHECIMENTO TÁTICO PROCESSUAL DE ESCOLARES

SÍLVIA TEIXEIRA DE PINHO

Pelotas, 2009

SILVIA TEIXEIRA DE PINHO

MÉTODO SITUACIONAL E SUA INFLUÊNCIA NO CONHECIMENTO TÁTICO PROCESSUAL DE ESCOLARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientador: José Francisco Gomes Schild

Pelotas, 2009

P654m Pinho, Silvia Teixeira de

Método situacional e sua influencia no conhecimento tático processual de escolares / Sílvia Teixeira de Pinho; orientador Jose Francisco Gomes Schild. – Pelotas: UFPel : ESEF, 2009. – 100p.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas. Escola Superior de Educação Física. Curso de Pós-graduação em Educação Física.

1. Ensino 2. Jogos Situacionais 3. Escola 4. Schild, Jose Francisco I. Titulo

CDD: 796

Bibliotecária Responsável Patrícia de Borba Pereira CRB10/1487

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Francisco Gomes Schild (Orientador)
Professor Adjunto ESEF-UFPel

Prof. Dr. Pablo Juan Greco
Professor Adjunto EEFFTO-UFMG

Prof. Dr. Flávio Medeiros Pereira (UFPel)
Professor Adjunto ESEF-UFPel

Prof. Dr. Telmo Pagana Xavier (UFPel)
Professor Adjunto ESEF-UFPel

Dedicatória

Dedico este trabalho em primeiro lugar ao meu esposo Daniel Medeiros Alves que esteve ao meu lado em todas etapas. E também a minha mãe Aracília Teixeira de Pinho, que sempre me motivou a estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por proporcionar a realização dos meus sonhos e estar sempre presente na minha vida.

A minha mãe Aracília Teixeira de Pinho, pelo amor, carinho, compreensão e apoio sempre que necessário.

Ao meu esposo Daniel Medeiros Alves, por compartilhar esse período com dedicação e amor estando ao meu lado em todos os momentos, sua ajuda foi fundamental.

Ao meu amigo-orientador Prof. Dr. José Francisco Gomes Schild, pela confiança, amizade e orientação, sua capacidade de ensinar é admirável.

Ao Prof. Dr. Pablo Juan Greco, pela orientação, amizade e disposição para me auxiliar. Seu conhecimento na área foi de extrema importância para a realização deste estudo.

Ao amigo Prof. Ms. Juan Carlos Pérez Morales, pela motivação para a realização do estudo, sendo um apoiador á distância, sua ajuda foi muito importante e ao amigo Prof. Ms. Diogo Giacomini, pelo apoio.

Aos peritos do CECA da EEFFTO da UFMG, que realizaram a análise dos dados referentes aos níveis de CTP.

À amiga Prof. Esp. Leontine Lima dos Santos, pela ajuda na coleta dos dados, e por me fazer entender que a amizade é fundamental em todos momentos de nossas vidas.

Aos professores Dr. Flávio Medeiros Pereira, Dr. Volmar Geraldo Nunes, Dr. Pedro Curi Hallal, Dr. Mário de Azevedo Júnior e Dra. Suzete Clarck, pela disposição em atender meus questionamentos durante a realização do estudo.

Ao meu irmão Sidnei Ivan Teixeira de Pinho e minha cunhada Elizane Vargas de Pinho, que me ajudaram durante um período difícil da realização deste estudo.

Aos funcionários da ESEF-UFPEL, César, Carla, Jaqueline, Carmem, Giovani, Silvia e Tiago, pela enorme atenção e disposição sempre que necessário. Enfim, à todos que estiveram presentes em minha vida durante esta etapa de formação acadêmica.

Epígrafe

Bem aventurado o homem que
acha a sabedoria e que adquire
o conhecimento.

(Provérbios 3:13)

Resumo

PINHO, S. T. **Método Situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. 2009.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O presente estudo objetivou verificar a influência da aplicação de jogos situacionais, sobre os níveis de Conhecimento Tático Processual (CTP) em escolares na modalidade de handebol. A amostra foi constituída por 35 sujeitos de ambos os sexos na faixa etária entre 10-12 anos, pertencentes a duas turmas de quinta-série do ensino Fundamental, que foram submetidos a métodos de ensino diferentes. Para o processo de categorização e classificação dos métodos de ensino foram filmadas 18 aulas e utilizado o protocolo de Stefanello (1999). Para a avaliação do CTP foi utilizado o teste KORA (avaliação orientada através do conceito), desenvolvido por Memmert (2002), segundo os parâmetros táticos oferecer-se orientar-se (OO) e reconhecer espaços (RE). Os resultados confirmaram que no grupo 1 foi utilizado o método situacional e no grupo 2 o método misto (analítico + global). O cálculo do qui-quadrado (X^2), determinou diferenças siignificativas nos dois grupos, nos parâmetros tarefas (aquisição da técnica $X^2 = 32,67$ ($p<0,05$), fixação e diversificação da técnica $X^2 = 10,89$ ($p<0,05$), aplicação da técnica $X^2 = 25,0$ ($p<0,05$) e competição $X^2 = 38,9$ ($p<0,05$)) e condições da tarefa (fundamento individual $X^2 = 36,0$ ($p<0,05$), combinação de fundamentos $X^2 = 19,89$ ($p<0,05$), complexo de jogo I $X^2 = 12,0$ ($p<0,05$) e jogo $X^2 = 28,0$ ($p<0,05$). Confirmou-se no nível de conhecimento tático processual que o método situacional oportunizou uma melhoria em todos parâmetros analisados, no OO convergente ($p=0,04$), no OO divergente ($p=0,01$), no RE convergente ($p=0,01$) e no RE divergente ($p=0,07$). No método misto (analítico+global), verificou-se uma diminuição nos escores em todos os parâmetros, no OO convergente ($p=0,02$), no OO divergente ($p=0,20$), no RE convergente ($p=0,001$) e no RE divergente ($p=0,001$). Portanto, conclui-se que o método de ensino centrado nas capacidades táticas é eficiente para estimular o desenvolvimento do conhecimento tático processual.

Palavras chaves: métodos de ensino, jogos situacionais, conhecimento tático processual, escola, crianças.

Abstract

PINHO, S. T. **Método Situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. 2009.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This study aimed to determine the influence of situational application of games on the levels of Tactical Procedural Knowledge (CTP) in the form of school handball. The sample consisted of 35 subjects of both genders aged between 10-12 years, belonging to two classes of fifth-grade elementary school, which were submitted to different methods of teaching. For the process of categorization and classification of methods of teaching 18 classes were filmed and used the protocol of Stefanello (1999). For the evaluation of the CTP test was used KORA (evaluation guided by the concept), developed by Memmert (2002), according to the parameters tactical "OO" and "RE". The results confirmed that in group 1 was the method used and the situational group 2, the mixed method (analytical + overall). The calculation of chi-square (X^2) determined significativas differences in the two groups in task parameters (acquisition of technical $X^2 = 32.67$ ($p < 0.05$), setting and diversity of technical $X^2 = 10.89$ ($p < 0.05$), application of $X^2 = 25.0$ ($p < 0, 05$) and competition $X^2 = 38.9$ ($p < 0.05$)) and conditions of the task (individual basis $X^2 = 36.0$ ($p < 0.05$), combination of reasons $X^2 = 19.89$ ($p < 0, 05$), complex game I $X^2 = 12.0$ ($p < 0.05$) and game $X^2 = 28.0$ ($p < 0.05$). It was confirmed at the tactical level of procedural knowledge that the method improved situational nurture in all parameters examined in convergent OO ($p = 0.04$), differing in OO ($P = 0.01$), convergent in RE ($p = 0.01$) and the RE odds ($p = 0.07$). In mixed method (analytical + overall), there was a decrease in scores in all parameters in OO convergent ($p = 0.02$), differing in OO ($P = 0.20$), convergent in RE ($p = 0001$) and the RE odds ($p = 0001$). It was concluded that the method of teaching focused on tactical capabilities is efficient to stimulate the development of tactical procedural knowledge.

Key words: teaching methods, situational games, tactical procedural knowledge, school children.

Lista de Figuras

Figura 1 Pesquisas que comparam os modelos de ensino nos jogos esportivos coletivos, (Gimenez *apud* MORALES, 2007)..... 31

Figura 2 Estudos recentes dos Métodos de Ensino nos Jogos Esportivos Coletivos..... 33

Figura 3 Três componentes discretos da memória humana (SCHMIDT e WRISBERG, 2001)..... 38

Figura 4 As várias inteligências componentes da Teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994)..... 41

Fi**gura 5** Modelo do processamento de informações à performance humana expandido mostrando os estágios, adaptado (SCHMIDT e WRISBERG, 2001)..... 43

Figura 6 Modelo Pendular do conhecimento técnico-tático do comportamento nos esportes coletivos (GRECO, 2006)..... 48

Figura 7 Protocolo de avaliação do conhecimento tático: oferecer-se e orientar-se..... 55

Figura 8 Protocolo de avaliação do conhecimento tático: reconhecer espaços..... 57

Figura 9 Comparação da Distribuição dos segmentos das aulas dos grupos 1 e 2 em minutos..... 62

Figura 10 Comparação das Tarefas nas aulas dos grupos 1 e 2 em porcentagem. 63

Figura 11 Comparação da Distribuição das Condições das Tarefas realizadas nas aulas dos grupos 1 e 2 em porcentagem..... 64

Lista de Tabelas

Tabela 1 Distribuição do tempo e porcentagem nos diferentes segmentos da aula..... 61

Tabela 2 Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: OO convergente (inteligência)..... 65

Tabela 3 Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: OO divergente (criatividade)..... 67

Tabela 4 Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: RE convergente (inteligência)..... 69

Tabela 5 Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: RE divergente (criatividade)..... 70

Lista de Abreviaturas e Siglas

- **CTP:** Conhecimento Tático Processual.
- **E-A-T:** Ensino-Aprendizagem-Treinamento.
- **G1:** Grupo 1 - Jogos Situacionais.
- **G2:** Grupo 2 - Controle
- **IEU:** Iniciação Esportiva Universal.
- **JDIT:** Jogos para Desenvolver a inteligência Tática.
- **JEC:** Jogos Esportivos Coletivos.
- **KORA:** Avaliação Orientada pelo Conceito.
- **OO:** Oferecer-se Orientar-se.
- **RE:** Reconhecer Espaços.
- **TD:** Tomada de Decisão.
- **EF:** Estruturas Funcionais.
- **CT:** Capacidades Táticas.
- **AA:** Acertar o Alvo.
- **TB:** Transportar a Bola ao Objetivo.
- **VJ:** Tirar Vantagem Tática no Jogo.
- **JC:** Jogo Coletivo.
- **SA:** Superar o Adversário.
- **CECA:** Centro de Estudos Cognição e Ação.
- **EEFFTO:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15
1.1 Justificativa e Relevância do Estudo..... 15
1.2 Objetivos..... 20
1.2.1 Objetivo Geral.....20
1.2.2 Objetivos Específicos..... 20
1.3 Questões de Estudo..... 21
1.4 Definição Conceitual de Termos.....21
1.5 Delimitações do Estudo..... 22

2 REVISÃO DE LITERATURA..... 23
2.1 Métodos de Ensino da Educação Física e do Esporte 23
2.2 Aspectos Cognitivos dos Jogos Esportivos Coletivos..... 34
2.2.1 Estrutura de Processamento de Informação..... 38
2.2.2 Conhecimento Tático Processual 47

3 MATERIAIS E MÉTODOS..... 50
3.1 Caracterização do Estudo..... 50
3.2 Amostra..... 50
3.3 Delineamento Experimental..... 51
3.4 Procedimentos..... 52
3.4.1 Planejamento e Aplicação das Aulas..... 53
3.5. Instrumentos de Coleta de Dados..... 54
3.5.1. Bateria de testes KORA..... 54
3.5.1.1 Teste Oferecer-se e Orientar-se (O.O.)..... 55
3.5.1.2 Teste Reconhecer Espaços (R.E.)..... 57
3.5.2 Observação das aulas..... 58
3.7 Tratamento Estatístico dos Dados..... 60

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 61

4.1 Categorização e Estruturação das Aulas..... 61
4.2 Níveis de Conhecimento Tático Processual..... 65

5 CONCLUSÃO..... 72

6 REFERÊNCIAS 74

7 APÊNDICES..... 79

8 ANEXOS..... 96

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa e Relevância do Estudo

Através de observações assistemáticas da prática pedagógica escolar percebe-se que há uma cobrança dos professores de Educação Física para que os alunos sejam inteligentes e criativos nas suas ações desportivas coletivas. Embora sejam claras as preocupações destes profissionais com estes aspectos, os alunos não são estimulados através do ensino proposto por alguns métodos de ensino no cotidiano escolar.

A escola deve cumprir o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Especificamente na disciplina de Educação Física, é fundamental proporcionar aos alunos meios para desenvolverem seu conhecimento geral e específico na área, ou seja, oportunizar a apropriação de uma cultura corporal.

Segundo Corrêa *et al* (2004), o conhecimento de como ensinar é uma preocupação que acompanha aqueles que ensinam. Qual professor nunca se questionou sobre este aspecto?

Para Freire (1997), o papel do professor é criar para o aluno condições de desequilíbrio, apresentando para ele o novo, o inusitado e o desconhecido.

Segundo Vygotsky (1989), não se deve esperar o conhecimento chegar à criança, e sim “empurrá-la” até ele. Neste sentido na zona de desenvolvimento proximal é onde o mediador (professor) deve dar pistas e ajudar a criança a resolver os problemas apresentados em diferentes situações.

Assim, Schild (1999), coloca que a diversidade nas condições sociais de vida promove aprendizagens também diversas, e estas, por sua vez ativam diferentes processos de desenvolvimento. Sendo a vivência no meio humano, uma alternativa através de atividade cultural, na interação com os outros que desenvolverá na criança um novo e complexo sistema psicológico, ou seja, a elaboração das funções psicológicas superiores (percepção, memória, atenção, imaginação...).

Tenroller e Merino, (2006), salientam que de acordo com a idade e a realidade da turma, o educador lançará mão de “caminhos” – métodos de ensino – para abordar os

conteúdos, citam como alternativas metodológicas: método global, método parcial, método misto, método recreativo, método global em forma de jogo, método em série de jogos, método *transfert* e o método da cooperação-oposição. Coloca ainda que o objetivo de se adotar um determinado método está intimamente ligado com os propósitos a atingir organizados pelo professor e com a realidade do corpo discente, isto é, em relação ao perfil dos alunos.

Segundo Santini e Voser (2008), todos os professores em suas atividades de ensino devem ter conhecimento do processo de aprendizagem e dos métodos de ensino a serem aplicados. Colocam que os métodos global, parcial e misto serviram de inspiração para muitas pesquisas e por muito tempo foram referenciados como métodos de ensino da Educação Física. Posteriormente, outros termos e métodos foram surgindo como global em forma de jogo, confrontação, série de jogos, entre outros.

Diante disso, os métodos de ensino são necessários para organizar a formação básica do aluno, cabendo ao professor aplicar o que melhor atende ao planejamento de suas aulas, considerando os objetivos propostos, a faixa etária dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado.

Para determinadas situações existem métodos de ensino mais adequados, sendo conveniente estabelecer critérios para escolha do que vai ser usado.

A Educação Física apresenta um leque de opções para a atuação profissional, possibilitando a existência de diversas denominações das formas de ensino com as quais o professor pode exercer sua função pedagógica.

Para Bayer (1994), existem duas correntes pedagógicas de ensino para os jogos esportivos coletivos: uma utiliza os métodos tradicionais, decompondo os elementos que constituem o esporte em partes. Assim a memorização e a repetição permitem moldar a criança e o adolescente ao modelo já consagrado para o adulto; a outra corrente destaca os métodos ativos, que levam em conta os interesses dos jovens e que, a partir de situações vivenciadas, iniciativa, imaginação e reflexão possam favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade.

Alguns professores tratam seus alunos como se estes fossem adultos em miniatura, estabelecendo critérios de reprodutividade de gestos, dos fundamentos do jogo e ações apoiados no modelo ideal de movimento executado pelo atleta campeão.

Este método não permite ao aluno criar sua identidade, sua aproximação gradativa a esse modelo ideal, e favorece que o professor tenha um maior controle da aula, somente o professor é o "proprietário" do conhecimento. Quando o ensino é realizado de forma a estimular a imaginação dos alunos, o professor encontra maior dificuldade em manter o controle da aula, sendo este um dos motivos pelas quais a primeira corrente é classificada como tradicional, e muito utilizada até hoje.

Garganta (1998) aponta duas formas tradicionais de ensino dos esportes coletivos, a forma centrada na técnica e a forma centrada no jogo formal. Na primeira, como o próprio nome sugere, ocorre a decomposição da modalidade hierarquicamente em elementos técnicos, gerando ações de jogo mecanizadas e pouco criativas, comportamentos estereotipados e problemas na compreensão da dinâmica do jogo. Na forma centrada no jogo formal, há prevalência quase exclusiva deste tipo de jogo, não havendo a decomposição em movimentos técnicos para seu ensino.

Segundo Greco (1999), os modelos de ensino-aprendizagem-treinamento fundamentados em concepções do desenvolvimento da capacidade tática possibilitam que os praticantes utilizem de forma inteligente os elementos técnicos necessários à solução das diferentes situações de jogo, sugerindo, para isto, a utilização de uma metodologia situacional.

A metodologia situacional é constituída por formas próprias de condutas, onde a criança deve adquirir uma capacidade geral do jogo. Estes jogos devem ser apresentados de forma que os praticantes vivenciem situações o mais próximo possível da realidade do jogo, (KRÖGER & ROTH, 2002). Definida como uma das novas correntes metodológicas, a metodologia situacional enfatiza o desenvolvimento da compreensão tática e dos processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão procurando evitar que os praticantes sejam condicionados a um desgastante processo de ensino da técnica e a uma especialização precoce, excluindo a oportunidade de desenvolver e promover uma cultura esportiva apoiada na diversidade. Ao mesmo

tempo, buscam oportunizar ao atleta uma construção do conhecimento tático-técnico, (GIACOMINI, 2007).

Esse conhecimento, relacionado com a compreensão tática e ligado diretamente ao modo como um atleta concebe e percebe o jogo (GARGANTA, 2004), pode ser considerado e analisado com base em dois conteúdos cognitivos importantes, denominados conhecimento declarativo e processual.

De acordo com Housner e French *apud* Giacomini (2007), o conhecimento tático no esporte está baseado no conhecimento declarativo e processual, evidenciando que os atletas empregam diferentes processos cognitivos nas situações de jogo. O conhecimento declarativo no esporte, segundo Thomas *et al*. *apud* Giacomini (2007), refere-se ao conhecimento do regulamento, das posições dos jogadores e estratégias básicas de defesa e ataque (saber o que fazer). Contudo, esta definição é bastante limitada, pois o conhecimento declarativo também se relaciona com aspectos como escolha de alternativas táticas que superam a questão do conhecimento das regras. Já o conhecimento processual seria utilizado para criação de ações, saber como e quando agir, selecionando as ações mais adequadas de acordo com as diferentes situações da competição (FRENCH *apud* MORALES, 2007).

Segundo Kröger e Roth (2002), o conhecimento declarativo é definido como a capacidade do jogador “saber o que fazer”. Já o conhecimento processual corresponde à capacidade do jogador “saber como e quando” fazer tarefas complexas, selecionando as ações motoras mais adequadas dependendo da situação de jogo.

Segundo Moreira (2007), os jogos esportivos coletivos são conteúdos predominantes nas aulas de Educação Física, no qual seu ensino se dá em um ambiente imprevisível variável e de constante mudança onde é constantemente requerida a capacidade cognitiva (percepção, pensamento, inteligência, tomada de decisão, etc), (GRECO, 1995). Acredita-se que os jogos esportivos coletivos mais comuns nas aulas de Educação Física escolar sejam: futsal, handebol, basquetebol e voleibol.

Segundo Garganta (1998), os jogos esportivos coletivos são modalidades caracterizadas pelo confronto entre duas equipes que, respeitando as regras e o

regulamento da competição, se movimentam pelo espaço de jogo de forma particular, em fases alternadas, de defesa e ataque na busca pela vitória.

Essas fases do jogo, definidas pela posse ou não da bola, estão relacionadas e inseparavelmente ligadas, assim como a atuação dos jogadores-equipe. Dessa forma, quando a posse de bola muda de um time para o outro, os jogadores trocam imediatamente de função, passando de atacantes a defensores e vice-versa (GRECO, 2002).

Essa movimentação faz com que os atletas mudem seu comportamento e busquem assumir posições favoráveis para sua melhor atuação.

Além disso, os jogos esportivos coletivos possuem uma estrutura organizacional conhecida, mas com conteúdos e ações (individuais ou coletivas) acontecendo em um contexto de elevada variabilidade, imprevisibilidade e aleatoriedade, o que limita sua antecipação e exige dos atletas uma permanente atitude tático-estratégica (GARGANTA, 1998).

Assim, para que os jogadores sejam capazes de alcançar e desenvolver as capacidades inerentes às modalidades coletivas (conteúdo principal das aulas de Educação Física), torna-se imprescindível que a metodologia utilizada no processo de ensino, tenha uma aproximação com a idéia e com o sentido/significado do jogo como um todo (SAAD, 2002).

Tomar uma decisão tática nos esportes significa que o jogador deve concluir: o que fazer, porque fazer, como fazer, quando fazer, onde fazer,ou seja, com qual gesto técnico será realizada a tomada de decisão necessária para solucionar a tarefa ou problema que o atleta se defronta na situação.

É fundamental focalizar a proposta pedagógica ou método escolhido pelo professor.

Entende-se que a partir do momento que se conhece os diferentes métodos e consegue diferenciar suas vantagens e desvantagens, naturalmente irá perceber se está atingindo seus objetivos.

Considerando o exposto, pode-se observar que os métodos de ensino-aprendizagem empregados nas escolas devem constituir importantes objetos de estudo para a Educação Física e as Ciências do Desporto. Sendo os jogos situacionais atividades que

se propõe a desenvolver a criatividade e a inteligência, torna-se relevante verificar seus efeitos sobre o conhecimento tático processual dos alunos.

Segundo Santini e Voser (2008), o professor que leva á sério o que faz, que alia sua competência técnica ao compromisso de ensinar, que desperta a criatividade e conduz os alunos à reflexão, certamente não terá alunos desinteressados ou desanimados, mesmo porque, o professor leva grande vantagem sobre os demais componentes curriculares, pois a Educação Física por si só é uma prática motivadora.

Neste sentido formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Qual a influência da aplicação de jogos situacionais, sobre os níveis de conhecimento tático processual em escolares na modalidade de handebol?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar a influência da aplicação de jogos situacionais, sobre os níveis de Conhecimento Tático Processual em escolares na modalidade de handebol.

1.2.2 Objetivos Específicos

Analisar os efeitos da aplicação de jogos direcionados para melhoria das capacidades táticas; melhoria das estruturas funcionais; e jogos para desenvolver inteligência;

Identificar quantitativamente alterações nos níveis de Conhecimento Tático Processual, através dos jogos situacionais, nos parâmetros oferecer-se e orientar-se (OO) e reconhecer espaços (RE).

1.3 Questões de Estudo

01 - Quais os efeitos da aplicação dos jogos situacionais, sobre os níveis de conhecimento tático processual em escolares?

02 - Os efeitos sobre o conhecimento tático processual ocorrem da mesma maneira nos parâmetros convergente e divergente?

1.4 Definição Conceitual de Termos

Método: "é o caminho pelo qual se chega a um fim, é o modo de proceder, é um processo ou técnica de ensino", (MUTTI, 2003).

Jogos Situacionais: se apóiam na idéia de que crianças e iniciantes nos esportes podem aprender a comportar-se de forma taticamente certa através da prática de jogos que apresentem desafios nos processos cognitivos tais como: percepção, atenção, tomada de decisão, entre outros. São constituídos das capacidades táticas, dos conteúdos Jogos para Desenvolver a Inteligência Tática, e das Estruturas Funcionais, (KRÖGER e ROTH, 2002; GRECO e BENDA, 1998). Os jogos situacionais

Conhecimento Tático Processual: são "sistemas de produção", que são a base para a criação de ações, a decisão de quando e como agir, selecionando as ações adequadas conforme a situação - problema que se deve solucionar em uma competição. É "saber fazer" com as habilidades técnicas da modalidade em um contexto tático, (FRENCH e THOMAS, 1987).

Pensamento Tático Convergente: são processos de pensamento durante os quais a pessoa restringe seletivamente as múltiplas alternativas, até alcançar uma única considerada ótima, (STERNBERG *apud* GRECO, 2006).

Pensamento Tático Divergente: ocorre quando em uma situação, por exemplo: em uma constelação de jogo no meio da quadra de handebol – não se tem apenas uma resposta-solução correta, e sim, várias, as quais se diferenciam em seu valor e utilidade. Ele é menos analítico, comparado ao pensamento divergente, e é necessário para enfrentar um problema que pode ter várias respostas mais ou menos certas, ou não ter uma única resposta correta, (Greco, 2006). O pensamento divergente é empregado em situações que não apresentam uma clara hierarquia de ações existindo várias soluções diferentes e possíveis (GRECO, 1999).

1.5 Delimitações do Estudo

Este estudo limitou-se a verificar a influência da aplicação de jogos situacionais nos níveis de conhecimento tático processual de escolares da cidade de Pelotas, na modalidade de handebol.

Foram utilizados dois métodos de ensino (método situacional e método misto) no ambiente escolar, não devendo, portanto, ser comparados os resultados deste estudo a outras metodologias de ensino.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Métodos de Ensino da Educação Física e do Esporte

A escola é responsável pela integração do aluno na sociedade tendo o compromisso de ensinar, respeitando o contexto social ao qual o aluno está inserido, buscando o êxito pedagógico.

Nos PCNs (1997), verifica-se uma proposta para a Educação Física onde busca-se democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica, procurando ampliar a visão biológica para trabalhar as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos.

O bom professor é aquele que está na busca constante de um método melhor e adequado para seus alunos, respeitando a realidade, o momento e, principalmente as características individuais de seus alunos (SANTINI E VOSER, 2008).

Segundo Costa (1995), os “insucessos” escolares devem ser explicados pela ineficácia dos métodos de ensino utilizados, e não pela incapacidade dos alunos. Para o autor existem os métodos tradicionais e os inovadores, sendo que ambos proporcionam aprendizagem aos alunos. Cabe ao professor buscar um método mais adequado e eficaz, procurando estar sempre atualizado, preocupando-se com a existência de novas concepções, visando melhorar seu trabalho.

Conforme Clenaghan e Gallahue (1985), devem-se considerar na escolha do método pedagógico: o professor, sua experiência, sua personalidade, seus valores e suas metas de aprendizagem; o aluno, sua maturidade, sua conduta diante das atividades e seu interesse e, ainda o meio, isto é, o lugar, o tempo e as condições de segurança para execução das atividades.

Para Canfield (1981), os métodos de ensino supõem maneiras organizadas e sistemáticas de possibilitar e criar ambientes que de modo eficiente e científico levem a resultados favoráveis. Ou seja, o ambiente interfere na maneira com que o aluno aprende, então é necessário interagir com o método de ensino para obter resultados favoráveis na obtenção da aprendizagem.

Hildebrandt e Laging (1994), expõe uma maneira “aberta” de ensinar, sendo que os métodos para ensinar, planejar e realizar as aulas são possibilitados aos alunos sendo que eles tem participação nas decisões em relação aos objetivos, aos conteúdos e demais elementos do processo de ensino.

São diversas as metodologias empregadas nos processos de ensino-aprendizagem, fazendo com que o educador tenha que optar pela que melhor atende aos objetivos de seu planejamento.

Para Garganta (1998), podem ser consideradas duas abordagens pedagógicas de ensino diferentes: a primeira é mecanicista, centrada na técnica, na qual o jogo é decomposto em elementos técnicos: passe, drible, recepção, arremesso; a segunda é a das combinações de jogo contidas na tática por intermédio dos jogos condicionados, nas quais as relações das partes são fundamentais para a compreensão do jogo, facilitando o processo de aprendizagem da técnica. As duas abordagens mostram a complexidade de escolher uma metodologia de ensino adequada. Ao ensinar do modo acima citado, acabamos privando o aluno de vivenciar situações reais de jogo, fazendo com que ele tenha dificuldades de resolver as situações problema decorrentes do mesmo.

Bayer (1994), afirma existir duas correntes pedagógicas de ensino para os jogos esportivos coletivos: uma utiliza os métodos tradicionais, que partem da decomposição dos elementos que constituem o jogo, isto é a técnica, a tática, etc. Nessa visão a memorização e a repetição permitem moldar a criança e o adolescente ao modelo adulto; a outra corrente, caracterizada pela aplicação de métodos ativos, parte do saber adaptado, da vivência da prática, prática essa que leva em conta os interesses dos jovens e que, a partir de situações vivenciadas, despertando a iniciativa, a imaginação e a reflexão do aluno possam favorecer a aquisição de um saber adaptado às situações causadas pela imprevisibilidade.

Essa pedagogia das situações deve promover ao indivíduo a cooperação com seus companheiros, a integração ao coletivo e proporcionar a ele respostas motoras rápidas, frente às atividades dos adversários.

Essas correntes pedagógicas ativas permitem ao aluno transferir e aplicar o conhecimento adquirido, por intermédio das diferentes situações que lhe forem apresentadas, preparando-o para o jogo.

Conforme Clenaghan e Gallahue (1985), existem dois tipos de métodos pedagógicos: o método direto, que é o tradicional e está centrado no professor, e o método indireto, que consiste em o aluno ter liberdade de realizar tarefas e atingir suas metas sem a imposição do professor. Colocam ainda que a união dos dois possibilita explorar as vantagens de cada método.

Segundo Tenroller e Merino (2006), existem oito métodos mais utilizados para o ensino dos esportes: método parcial ou analítico; consiste em ensinar uma destreza motora por partes e posteriormente uni-las entre si. Método global ou método complexo; consiste em apresentar uma destreza motora apresentando o seu conjunto. Método misto; consiste na sincronia dos métodos global-parcial-global, primeiro acontece a execução do gesto, depois se corrige os erros parcialisando o movimento e posteriormente o jogo. Método global em forma de jogo ou método de confrontação; consiste em aprender um desporto através do próprio jogo. Método em série de jogos; consiste em jogando aprende-se, antes de tudo, através dos próprios jogos. São feitos pequenos jogos e em cada um será trabalhado um dos fundamentos técnicos do esporte. Método recreativo; consiste na aplicação de elementos técnicos e táticos de maneira lúdica e recreativa. Método *transfert*; consiste em estimular os alunos na percepção de espaços, na inteligência para outros elementos presentes num contexto durante o jogo. Este método pode ser utilizado para mesclar as modalidades, ou seja, um aluno que tem facilidade em uma modalidade mais que em outra pode tomar gosto praticando a que preferir. Método de cooperação-oposição; consiste através da noção dos companheiros e adversários o aluno dar ênfase aos valores de cooperação entre os participantes, onde o adversário é visto como um “colaborador”. Esse método enfatiza o significado do jogar “com” em detrimento do jogar “contra”,

Para Xavier (1986), os métodos mais comuns para o ensino dos esportes na Educação Física são: global, parcial e misto. O método global consiste em ensinar uma destreza motora, apresentando todo o seu conjunto. O método parcial consiste em

ensinar uma destreza motora por partes, para depois uni-las entre si. E o método misto consiste em ensinar uma destreza motora pelo método global, isto é, apresentando todo o seu conjunto e retornar para alguma parte da destreza que o educando tenha dificuldade de realizar utilizando método parcial e voltar novamente ao método global, desta sincronia surge o método misto.

Segundo Xavier (1998), a grande maioria dos programas escolares, está centrada em modelos educacionais tradicionais, isto trás a possibilidade das crianças não avançarem para novas descobertas.

Um dos métodos mais utilizado nas escolas é o global, porém muitos professores utilizam uma interpretação errônea dele, simplesmente largando a bola e deixando que os alunos joguem, é o conhecido “largar a bola”. Acontece que este método vai além, ele serve para os alunos visualizarem as atividades como meios para um fim, sendo necessária a participação constante do professor enfatizando os erros, e destacando os acertos do aluno, este *feedback* (retorno) é que mostra para o aluno o resultado de suas ações no jogo.

O método parcial é tratado por alguns autores como analítico, e seu uso é muito importante quando queremos que nossos alunos aprendam algo rápido, mas acontece que este aprendizado não dura muito tempo, sendo ideal para competições escolares, onde se necessita de um rendimento bom dos alunos num curto prazo.

É possível verificar ainda hoje, na iniciação esportiva, uma grande utilização de métodos de ensino-aprendizagem-treinamento (E-A-T) caracterizados pela fragmentação do conteúdo do jogo, objetivando uma mecanização de gestos técnicos (SAAD, 2002; MOREIRA, 2002, COLLET *et al*, 2007; MENDES, 2006). Essa mecanização, porém, pode proporcionar uma pobre capacidade de tomada de decisão, prejudicando o aprendizado global das modalidades o que, como salienta Garganta (2004), constitui um entrave à evolução do nível de rendimento dos atletas, principalmente no que diz respeito à formação de um jogador inteligente.

Já o método misto, utiliza os dois anteriores e possibilita ao aluno um aprendizado mais completo, onde, se no método global ficou algo que ele não aprendeu, então se parcializa o movimento.

Gallahue e Osmum (1995), defendem uma abordagem desenvolvimentista, que, ao ensinar as habilidades motoras (técnicas) para a faixa etária de 7 a 10 anos, a aprendizagem deve ser totalmente aberta, ou seja, os conteúdos do ensino são aplicados pelo professor e praticados pelos alunos, sem interferência e correções dos gestos motores. Para a faixa etária dos 11 – 12 anos o ensino é parcialmente aberto, isto é, há breves correções na técnica dos movimentos. Na faixa etária de 13 – 14 anos, o ensino é parcialmente fechado, pois se inicia o processo de especificidade dos gestos de cada modalidade na procura da especialização desportiva, e somente aos 14 anos de idade deve acontecer o ensino totalmente fechado, específico de cada modalidade coletiva, e também o aperfeiçoamento dos sistemas táticos que cada modalidade necessita.

Esta abordagem obedece uma progressão em nível de exigência aos alunos, fazendo crer que a prática constante poderá predispor à especialização dos gestos motores que permanecerão para o resto da vida.

Para Libâneo (1999), existem muitas classificações dos métodos de ensino dependendo de cada autor, eles têm uma estreita relação com os métodos de aprendizagem (ou métodos de assimilação ativa), ou seja, os métodos de ensino fazem parte do papel de direção do processo de ensino por parte do professor tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Segundo Melo (2001), quando um professor escolhe o método que vai trabalhar com sua equipe deve estar consciente das vantagens e desvantagens que cada método apresenta, deverá escolher o método que facilita o ensino-aprendizagem de seus atletas e que traga prazer e a alegria que devem ser uma constante na fase de aprendizagem. Coloca que existem dois métodos de ensino mais utilizados pelos treinadores/professores que trabalham com o futebol: um deles é o analítico, também conhecido como série de exercícios, tem como característica principal o desdobramento do movimento em partes, e somente quando todas as partes forem dominadas, é que estas pequenas unidades são articuladas para reconstruir o movimento técnico, utiliza-se este tipo de treinamento quando há necessidade de treinar pequenos detalhes que podem ser decisivos para o desempenho, porém é um método que desmotiva os

alunos. O outro método definido pelo autor é o global que se caracteriza por adequar o jogo de futebol, como uma seqüência de jogos, que tem como princípios a aquisição da técnica, tática e física. No entanto, Melo (2001), coloca que é necessário uma interação dos dois métodos, o analítico deve auxiliar o global para que se tenha a formação completa do jogador, assim tendo uma maior diversidade de informações.

Percebe-se neste contexto, que os autores acreditam na integração dos métodos, e consideram que cada um responde ao objetivo esperado pela equipe, sendo necessário priorizar esta escolha do método de ensino precocemente junto com o planejamento para desempenhar um bom trabalho.

De acordo com Greco (2001), os métodos de ensino – aprendizagem - treinamento se dividem em métodos tradicionais orientados ao ensino – aprendizagem da técnica e em novas correntes metodológicas orientadas ao ensino – centrados na tática. O autor coloca que a forma mais divulgada na educação física (tradicional) para o ensino de uma determinada habilidade motora apóia-se na corrente analítica, ou seja, aquela metodologia que apresenta a habilidade para o aluno nas suas partes constitutivas separadas em uma série de exercícios para depois uni-las entre si. Primeiro se ensina às técnicas como pré-requisito, para posteriormente se aprender a jogar.

Como novas correntes metodológicas Greco (2001), aponta a proposta da Iniciação Esportiva Universal (GRECO e BENDA, 1998), formulada pelo Grupo de Estudos de Cognição e Ação, sob a coordenação do professor Greco, que prioriza o resgate do desenvolvimento das capacidades táticas, bem como uma sistematização do processo de aprendizagem motora, via desenvolvimento das capacidades coordenativas. Nesta proposta são enfatizadas as atividades que resgatam as brincadeiras de rua, os jogos populares como forma de oportunizar comportamentos criativos. Ampliando esses conceitos na proposta do Escola da Bola (KRÖGER e ROTH, 2002), apresentam uma alternativa metodológica para oferecer um processo de ensino-aprendizagem que oportuniza o desenvolvimento dos conteúdos das capacidades táticas para todas modalidades esportivas coletivas.

A proposta apresentada na Escola da Bola é uma maneira de se resgatar estas brincadeiras da infância, no ensino de Educação Física nas escolas ou centros de treinamentos, ela é considerada pelos autores como um ABC para iniciantes nos jogos e se apóia em três pilares: jogos orientados para a situação (A); orientados para as capacidades coordenativas (B); e orientação para as habilidades (C). O jogar (A), serve para proporcionar ao aluno a cultura do jogo de rua, fazendo com que ele experimente de forma rica e variada, diferentes alternativas do movimento. As crianças devem, primeiro, aprender a jogar com liberdade, reconhecer e perceber situações de forma correta e compreendê-las desde o ponto de vista tático. O importante é que o aluno entenda que "jogar se aprende jogando", tendo também a incorporação das regras e da técnica, sendo que estes não são o tema central do processo de aprendizagem.

Os autores colocam que o A, o B e o C andam juntos. O exercitar-se (B) é uma parte importante da Escola da Bola para o aspecto da universalidade esportiva. Está relacionada com o desenvolvimento da motricidade geral, e é a base para o treinamento das habilidades (C). Quem possui um alto nível coordenativo pode aprender movimentos novos de forma mais fácil. Com a aproximação orientada para as habilidades (C), será desenvolvido o conceito de estruturas ou elementos comuns ao esporte, constituindo um contexto situacional.

Na Escola da Bola, fundamentalmente se objetiva o desenvolvimento da capacidade de jogo geral, da competência tática básica (objetivo). Serão oferecidas formas de jogadas que são construídas tomando-se os elementos básicos para construir a idéia do jogo (conteúdo). Estes jogos devem ser apresentados às crianças e deixar que estas joguem (método), (KRÖGER e ROTH, 2002).

O método de ensino utilizado nesta proposta é apoiado pela experiência prática e a rica sabedoria dos *experts,* embasada pela literatura didática básica e pesquisadores da área, que usam como elementos táticos ofensivos: acertar o alvo; transportar a bola ao objetivo; tirar vantagem tática no jogo; jogo coletivo; reconhecer espaços; superar o adversário; e oferecer-se e orientar-se. Os elementos táticos defensivos são: evitar que o adversário acerte o objetivo; dificultar o jogo do adversário; e fechar os espaços (exercitados paralelamente ao jogo de ataque). O caminho metodológico a ser seguido

pode ser resumido em duas palavras: “deixar jogar”. Não é tão simples assim, deve-se jogar com elementos situacionais adequadamente escolhidos.

Em estudo realizado por Morales (2007), verifica-se na figura 1 as pesquisas que comparam os métodos de ensino nos jogos esportivos coletivos.

Autor/Ano	Modalidade Esportiva	Objetivo da Pesquisa	Idade	Duração Experimento	Resultados Técnica-Tática Conhecimento Tático e Motivação
Mc Pherson e French (1991)	Tênis	Comparação método tradicional e TGFU	19 – 22 anos	38 sessões	Melhoras na técnica para o grupo de método tradicional. Houve melhoras para ambos os grupos em conhecimento tático, tática e motivação.
Rink, French e Werner (1991)	Badminton	Comparação método tradicional e TGFU	14 – 15 anos	Não especificada	Melhoras na técnica para os grupos de método tradicional e TGFU. Não houve diferenças Significativas para conhecimento tático e tática. A motivação não foi considerada.
Darido e Bonfogo (1993)	Basquetebol	Comparação método global e parcial (analítico)	11 – 13 anos	16 sessões	Vantagens para o método global na tática. As variáveis: técnica, conhecimento tático e motivação não foram consideradas.
Gabriele e Maxwell (1995)	Squash	Comparação método tradicional e TGFU (TAA)	18 anos para frente	12 sessões	Não houve melhoras para nenhum grupo no âmbito da técnica, tática e motivação. Só se constatou melhoras na tomada de decisão por parte do grupo TGFU
Griffin, Oslin e Mitchell (1995)	Voleibol	Comparação método tradicional e TGFU (TAA)	11 – 12 anos	9 sessões	Não houve melhoras significativas para ambos os grupos na técnica. Houve diferenças significativas na tática o conhecimento tático e a motivação a favor do grupo TGFU.
Mitchell, Griffin e Oslin (1995)	Futebol	Comparação método tradicional e TGFU	11 – 12 anos	8 sessões	Não houve diferenças como tampouco melhoras significativas para ambos os grupos em nenhuma das variáveis consideradas.
Turner e Martinek (1995)	Hockey	Comparação método tradicional e TGFU com G.C.	12 – 13 anos	15 sessões	Não houve diferenças significativas entre os grupos tradicional e TGFU no âmbito da técnica. Melhora na tática e C.T no grupo TGFU.
Werner, Rink, Taylor e Hussey (1996)	Badminton	Comparação método tradicional, TGFU e combinado.	14 – 15 anos	13 sessões	Houve melhoras na técnica para os grupos tradicional e TGFU. Já para a tática houve melhoras em todos os grupos testados. Melhores tomadas de decisão nos três grupos. A motivação não foi considerada.
French,	Badminton	Comparação	14 – 15	15 sessões	Diferenças significativas para

Werner Taylor, Hussey e Jones (1996)		método tradicional, TGFU e combinado.	anos		técnica e conhecimento tático entre os grupos testados e grupo controle. Na tática houve melhoras significativas nos grupos tradicional e TGFU. A motivação não foi considerada.
Stuart e Thorpe (1997)	Basquetebol e Hockey	Comparação método tradicional e TGFU	9 e 8 anos	6 sessões	Em ambos os estudos os dois grupos melhoraram na técnica, já na tática, conhecimento tático e motivação houve maiores vantagens para o grupo TGFU.
Méndez (1998a)	Floorball	Comparação entre método orientado à técnica, à tática e combinado.	14 – 15 anos.	15 sessões	No que se refere à técnica e tática não houve diferenças significativas entre os grupos. Na motivação o grupo orientado à tática e combinado manifestaram maior satisfação na prática. O conhecimento tático não foi considerado.
Méndez (1998b)	Basquetebol	Comparação entre método orientado à técnica, à tática e combinado.	13 – 14 anos	10 sessões	O grupo orientado na técnica teve menores rendimentos na técnica do que os outros grupos. Houve diferenças significativas na tática e CTD a favor do grupo combinado (TD e marca). Na motivação o grupo orientado à tática manifestou maior satisfação na prática.
Turner e Martinek (1999)	Hockey	Comparação método tradicional e TGFU	Ensino médio	15 sessões	O grupo TGFU apresentou melhores resultados na tática, conhecimento e tomada de decisão. O grupo método tradicional teve melhores resultados na técnica. A motivação não foi considerada.
Blakemore; Fellingham; Harrison; Oliver; Richards e Wilkinson (2004)	Voleibol	Comparação método tradicional e TGFU (TAA)	Estudantes de faculdade	32 sessões	Nenhum grupo foi melhor, todos apresentaram melhoras nas variáveis consideradas.
Moreira (2005)	Futsal	Comparação método analítico e global	9 anos	18 sessões	Melhora do pré-teste para o pós-teste no nível de conhecimento tático processual no grupo com proposta metodológica global.

Figura 1: Pesquisas que comparam os modelos de ensino nos jogos esportivos coletivos, (Gimenez *apud* MORALES, 2007).

Os métodos tradicionais citados nos estudos acima, se restringem a propor tarefas onde as capacidades táticas são requisitadas parcialmente, não se constituindo

um aspecto importante a ser contemplado na oferta da metodologia de forma a facilitar e resolver a dificuldade da aprendizagem (GRECO, 2006).

O modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGFU), citado no quadro acima, é um estilo de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação-problema (a forma de jogo com seus problemas táticos) e é incitado a procurar soluções, a verbalizá-las, discuti-las, a explicá-las, ajudado pelas questões estratégicas do professor, que tenta fazer o aluno entender suas ações táticas no jogo (GRAÇA & MESQUITA, 2007).

Umberto *et al* (2004), coloca que ao se comparar os métodos tradicionais com o método situacional, este segundo focaliza mais o aprendiz, sua capacidade cognitiva e o seu nível de compreensão das relações-interações envolvidas num jogo, afirma que são métodos de ensino que enfatizam aspectos táticos-cognitivos dos esportes coletivos.

Através da revisão da figura 1, percebe-se que para o presente estudo 18 sessões serão suficientes, porque os estudos que realizaram de 6 a 12 sessões de intervenção não detectaram diferenças estatisticamente significativas.

Autor/Ano	Modalidade Esportiva	Objetivo da Pesquisa	Idade	Resultados Técnica-Tática Conhecimento Tático
CORRÊA, SILVA, PAROLI (2004)	Futsal	Investigar os efeitos de quatro métodos de ensino (do todo, das partes, tático e situacional) na aprendizagem do futsal.	10-14 anos	Os quatro métodos tiveram resultados semelhantes. No feminino o método do todo permite inferir melhor eficácia.
MORALES (2007)	Basquetebol	Observar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento técnico-tático no basquetebol	10-12 anos	O método situacional combinado com o método global oportunizou uma melhoria dos parâmetros OO convergente e divergente e RE convergente e divergente. Já o método situacional combinado com o método misto (analítico–global) proporcionou melhoria somente no parâmetro OO convergente e divergente. O método analítico oportunizou melhoria no parâmetro OO convergente e divergente.
SILVA	Futsal	Observar quais os métodos de ensino-	10 a 13	No nível de rendimento do CTP as equipes que empregaram o método

(2007)		aprendizagem-treinamento técnico-tático são aplicados por treinadores de futsal. Verificar qual a influência desses métodos no nível de conhecimento tático processual dos atletas.	anos	analítico, apresentaram melhoras significativas nos parâmetros O.O. convergente e R.E. convergente. A equipe do método misto apresentou melhora nos parâmetros O.O. convergente e divergente e R.E. convergente. A equipe caracterizada pelo método misto apresentou melhora nos parâmetros O.O. convergente e divergente e R.E. convergente e divergente. A equipe do método global não apresentou melhoras em nenhum dos parâmetros avaliados Por fim a equipe caracterizada pela aplicação do método situacional apresentou melhoras em todos os parâmetros.
COLLET *et al* (2007)	Voleibol	Analisar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento do voleibol, procurando caracterizar a complexidade estrutural das tarefas e do campo ecológico.	14 e 15 anos	Os treinadores respeitam o aumento gradual nas tarefas realizadas, passando do desenvolvimento da eficiência para a eficácia, com posterior adaptação dos movimentos nas situações de jogo. Maior número de tarefas como combinação de fundamentos embora o maior tempo gasto foi em complexo de jogo.
MENDES (2006)	Handebol	Analisar a contribuição da estruturação do processo de ensino-aprendizagem-treinamento do Handebol no nível de conhecimento tático declarativo dos jogadores da categoria infantil masculino no estado do Paraná.	29 jogadores adultos e 3 treinadores	Os treinadores empregaram a maior parte do tempo das sessões de treino com atividades com ênfase no treinamento dos elementos técnicos, em que predominavam as funções das tarefas voltadas para a fixação da técnica e aquisição global da técnica, exceto um dos treinadores que utilizou com maior freqüência a função de aplicação da técnica. As evidências confirmaram a utilização de um modelo tradicional na estruturação das sessões de treino da categoria infantil, com algumas iniciativas incipientes de utilização da metodologia série de jogos, principalmente nos momentos iniciais das sessões de treino.

Figura 2: Estudos recentes dos Métodos de Ensino nos Jogos Esportivos Coletivos.

Perante esta revisão torna-se fundamental a análise do conhecimento tático processual em escolares na modalidade de handebol, devido a escassez de estudos nesta modalidade e neste contexto.

Diante disso, cabe a escola, nas aulas de Educação Física, dentro do seu planejamento de ensino, proporcionar aos alunos o ensino das novas correntes metodológicas com os jogos esportivos, juntamente com as demais necessidades pedagógicas. Esses jogos têm a capacidade de formar alunos criativos, pois

desenvolvem sua capacidade tática e são motivadores fazendo com que a criança goste de jogá-los.

Atualmente, perdeu-se a cultura de “jogar na rua”, ela não está mais presente no cotidiano das crianças. Isto se deve ao fato de estarmos passando por um momento em que a violência urbana alcança índices absurdos, interferindo no aprendizado de maneira natural, fazendo com que se procure escolinhas de treinamento de esportes cada vez mais cedo, o que gera uma especialização precoce. Este fenômeno contribui para tornar as crianças mais sedentárias e dependentes de computadores e jogos eletrônicos, aos quais, não necessitam sair de suas casas para utilizarem. Outro problema que impede o brincar nas ruas, é o espaço físico. Hoje, com a expansão imobiliária, fica cada vez mais difícil encontrar uma praça ou um local adequado para a prática de esportes sobrecarregando a responsabilidade da disciplina de Educação Física de proporcionar aos alunos esse “brincar” didaticamente organizado.

Segundo Vygotsky (1989), aprender é um “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”, daí a preocupação do autor para que a criança receba na escola “pistas” ou indícios de solução para os problemas.

2.2 Aspectos Cognitivos dos Jogos Esportivos Coletivos

A cognição é constituída por um conjunto de processos psicológicos (percepção, atenção, antecipação e tomada de decisão, entre outros) que condicionam a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento técnico-tático, tanto declarativo quanto processual (MORALES & GRECO, 2007).

De acordo com Moreno e Ribas *apud* Morales (2007), o vetor predominante das tarefas motoras nos jogos esportivos coletivos refere-se aos aspectos informacionais, perceptivos e de tomada de decisão.

As ações dos alunos devem ser orientadas para resolver problemas que acontecem nos jogos. Essas escolhas de como agir, são efetuadas através do desenvolvimento dos processos cognitivos.

Os aspectos cognitivos estão intimamente ligados à capacidade tática e a ação nos jogos coletivos. Segundo Silva (2007), nas modalidades esportivas coletivas o atleta deve além de perceber, antecipar os movimentos do colega, dos oponentes e da bola e, portanto, suas ações deverão ser antecipativas e não meramente reativas.

Por isso é relevante destacar no ensino dos jogos esportivos coletivos o tempo de reação e a tomada de decisão, porque o aluno que desenvolver esse aspecto cognitivo consegue antecipar suas ações no jogo conseqüentemente demonstrando um melhor desempenho.

O tempo de reação indica a velocidade e a eficácia da tomada de decisão. É o intervalo de tempo que decorre entre apresentação de um estímulo não-antecipado até o início da resposta da pessoa (SCHMIDT e WRISBERG, 2001). Em esportes que exigem tomada de decisão rápida, o tempo de reação pode definir o resultado, exemplo uma corrida de 100 metros.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), muitos fatores influenciam o tempo de reação e a tomada de decisão, entre eles: o número de alternativas estímulo-resposta (TR de escolha), a compatibilidade estímulo-resposta (E-R) e a quantidade de prática. O TR de escolha é o intervalo de tempo entre a apresentação de um dos vários estímulos possíveis não-antecipados e o começo de uma das várias respostas possíveis, os autores destacam que a lei de *Hick* descreve a relação estável que existe entre o número de alternativas de estímulo-resposta e o tempo de reação de escolha, à medida que o número de estímulos aumenta, o TR aumenta de maneira linear. O E-R é o grau com que a relação entre um estímulo e uma resposta exigida é natural ou compatível. E a quantidade de prática, mostra que à medida que a prática aumenta o tempo de reação torna-se menor, aproximando-se do processamento automático.

Para Vygotsky (1989), a criança apresenta uma reação simples quando é apresentado para ela um único estímulo, e aumenta a complexidade da resposta ao aumentar o número de estímulos, ou seja, a complexidade da tarefa é idêntica à complexidade da resposta interna do sujeito.

No momento de tomar a decisão, quando recebe o estímulo, a criança é influenciada pela complexidade do movimento a realizar, do mesmo modo que queremos que a criança seja espontânea e responda aos nossos estímulos durante as

aulas, devemos nos preocupar com a exigência de nossas tarefas, sendo sempre de acordo com sua capacidade.

Segundo Gaspar e Ferreira (2005), atualmente numerosos investigadores no desporto “enfrentam” o desafio de decifrar a tomada de decisão no desporto através de procedimentos variados, mas que têm como denominador comum uma consciência ecológica na investigação.

Outro processo cognitivo que é importante ressaltar é a percepção. Ela está presente em todo momento nos jogos esportivos coletivos. O aluno precisa ser capaz de perceber as ações no jogo para resolver as situações problemas que lhe são apresentadas.

Os processos perceptivos interferem na aprendizagem, interagindo com os processos emocionais, sensório-motores, enfim, com todo sistema de regulação e de condução da ação, isto é, do comportamento do indivíduo (GRECO, 2006).

A percepção permite dar significado a coisas e objetos. O ato de selecionar, unificar e identificar é a origem dos significados, sendo que conforme (Marina *apud* SAMULSKI, 2002), percebe-se a partir do que se sabe. O autor coloca ainda, que a percepção é dirigida pelo interesse, ou seja, num determinado momento quando existem vários fatores nos cercando, percebemos aquilo que consideramos importante. Esse conceito torna-se muito importante no momento de se elaborar processos de ensino – aprendizagem – treinamento da percepção e da tomada de decisão tática dos esportes.

Segundo Eysenck e Keane, (1994), existem duas fontes de informação que podem ser utilizadas pelo indivíduo para perceber o mundo externo: uma seria através do *input* sensorial disponível no momento e a outra seria através do conhecimento e das experiências anteriores do indivíduo, fazendo uso da memória.

A primeira fonte é através de um processo denominado *bottom-up* ou processamento impelido pelo estímulo, que trata o processo perceptivo como sendo realizado de forma direta, através dos canais perceptivos o indivíduo recebe o estímulo e processa-o.

A segunda fonte é através de um processo denominado *top-down* ou processamento impelido pela concepção, que trata o processo perceptivo como sendo

realizado de forma construtiva, ou seja, o indivíduo percebe as situações através dos seus conhecimentos e experiências adquiridas em informações contextuais.

Em estudo realizado por Paula (2000), a autora afirma que *bottom-up* é utilizado pelos jogadores nos jogos esportivos pela importância do estímulo visual para esses jogos. Sendo que o sujeito seleciona os estímulos relevantes da situação contribuindo para uma melhor tomada de decisão.

No processo de *top-down* Paula (2000), coloca que é um fator diferenciador dos sujeitos experientes em relação aos inexperientes, pois acredita que o primeiro utiliza suas experiências anteriores, suas expectativas e motivações pessoais para perceber a situação.

Seguindo os princípios de procesamento de informação através dos canais de *bottom-up* e *top-down,* Sonnenschein *apud* Greco (2002), apresenta um modelo técnico que explica o processo perceptivo considerando-o base para a elaboração de planificações para o treinamento da percepção nos esportes. Neste modelo a autora apresenta uma explicação simples do processo perceptivo, onde ele pode ser dividido em dois momentos: percepção externa, por exemplo, o tipo e a forma que as informações sobre o meio ambiente são percebidas, e percepção interna, que abrange a informação sobre a própria pessoa, conhecida também como autopercepção.

Greco (2002) coloca que a percepção externa tem um papel importantíssimo nos jogos esportivos coletivos. Consiste em perceber o espaço, a forma, o tamanho, a distância e a direção de nossa ação. Agrupa também a percepção do movimento de objetos externos (bola, gol, área, etc), bem como do próprio corpo em relação ao espaço (goleiro do handebol). Já a autopercepção é fundamental nos esportes individuais de tipo compositor (ginástica olímpica). Ela é caracterizada por abranger a recepção de informações do próprio corpo.

Sabendo que os jogos situacionais proporcionam um aumento na capacidade de percepção dos alunos, é importante trabalhá-los, pois possibilitam selecionar apenas as ações mais relevantes para o jogo, portanto torna-se fundamental empregar metodologias que trabalhem a capacidade tática dos alunos.

A percepção está intimamente ligada com a capacidade tática do aluno. Segundo (Mahlo *apud* GIACOMINI, 2007), a qualidade da percepção aumenta à

medida que os conhecimentos táticos progridem, ou seja, quanto mais elevado o nível de conhecimento tático do atleta, mais elevada a capacidade de selecionar sinais relevantes da situação.

Segundo Greco (2006), decisivo para a melhoria da capacidade de percepção é o conhecimento e o ordenamento dos sinais relevantes a serem procurados. Portanto é necessário que o aluno conheça através do processo de ensino-aprendizagem. Tendo conhecimento da seqüência de alternativas que derivam desses sinais para poder efetuar um processamento mais veloz de informação antecipando-se aos fatos.

2.2.1 Estrutura de Processamento de Informação

Para entender o comportamento do jogador, no que diz respeito a sua ação durante o jogo, tem-se recorrido à análise do processamento de informações que antecede a execução das habilidades motoras.

A estrutura de processamento de informação se relaciona com a percepção e a estrutura perceptiva, sendo constituída por três processos cognitivos: a memória, o pensamento e a inteligência (GRECO, 2006).

Para Silva (2007), a memória pode ser entendida como a capacidade de um indivíduo armazenar, conservar e recuperar informações provenientes de uma experiência anterior.

Segundo Schmidt e Wrisberg (2001), memória é a capacidade do indivíduo de reter e utilizar a informação de várias maneiras por vários períodos de tempo, e é composta por três fases que permitem seu arquivamento conforme seu nível de ativação; armazenamento sensorial de curto prazo, memória de curto prazo e memória de longo prazo, conforme a figura 3.

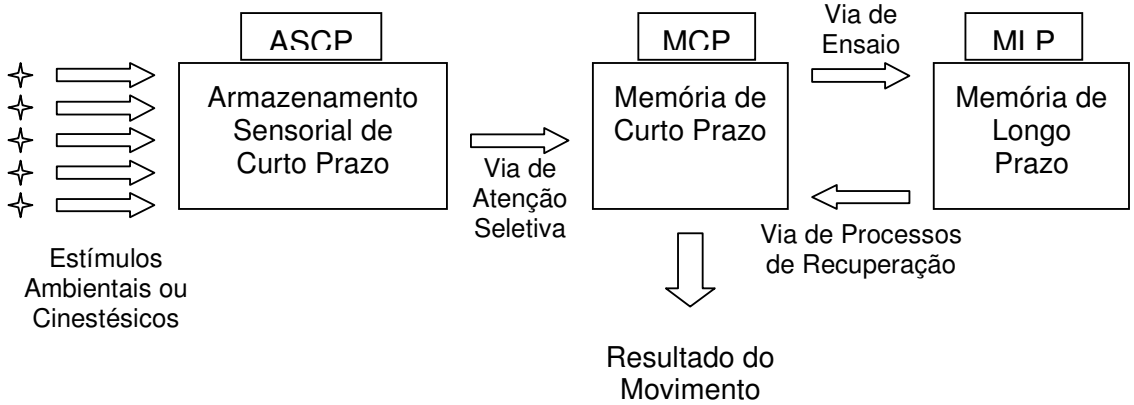

Figura 3: Três componentes discretos da memória humana (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

No armazenamento sensorial de curto prazo (ASCP), inicialmente os estímulos entram e são brevemente mantidos de acordo com a modalidade (auditiva, visual, tátil, etc), acredita-se ser limitada na capacidade. Na memória de curto prazo (MCP), o indivíduo pode recuperar e relembrar, transferindo a informação para a memória de longo prazo, acredita-se ser limitada em capacidade e breve em duração. Já na memória de longo prazo (MLP), o indivíduo retém a informação e experiência, considerada vasta em capacidade e ilimitada em duração (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

O armazenamento de dados na memória pode ser dividido conforme a duração temporal do estimulo e em sensorial (exemplo: número de telefone), curta duração (memória de trabalho, dura 40 segundos até 1 minuto, mais ou menos sete informações, podendo variar duas para cima ou duas para baixo) e longa duração (tempo infinito e quantidade ilimitada), segundo Schild, (1987). A memória está relacionada com o emocional, quanto mais significativa for a lembrança do acontecimento, mais facilmente lembramos – traços de memória. A memória é um componente essencial ao processamento de informação, sendo imprescindível para os seus componentes principais, ou seja, percepção, mecanismo de decisão e mecanismo efetor.

Vygotsky (1989), destaca que existem dois tipos basicamente diferentes de memória humana. Uma delas, dominante no comportamento de povos iletrados, caracteriza-se pela retenção das experiências reais como a base de traços mnemônicos (de memória), é a memória natural, que está muito próxima da percepção, uma vez que surge como conseqüência da influencia direta dos estímulos externos sobre os seres humanos.

O outro tipo de memória pertence a linhas de desenvolvimento completamente diferentes. O uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e

diferentes auxiliares mnemônicos simples, que mesmo nos estágios mais primitivos de desenvolvimento histórico, caracterizam os seres humanos que foram além dos limites das funções impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada de seu comportamento. Mesmo atar nós e marcar um pedaço de madeira que são operações simples, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos. Essa incorporação tem o significado de uma forma nova de comportamento (VYGOTSKY, 1989).

Segundo Marina *apud* Silva (2007), a memória é essencial, é a chave de acesso para novas informações. Por isso, é importante no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos permitir que o atleta pense, perceba e execute a partir da sua memória.

Outro aspecto cognitivo importante para o processamento de informação é o pensamento que pode ser definido como a elaboração interpretativa e ordenadora das informações que recebemos (GRECO, 1999).

De acordo com Greco (2006), existem dois tipos de pensamento: o pensamento convergente e o pensamento divergente. Para Greco (1999), o pensamento convergente pode ser exemplificado quando um atleta procura resolver um problema com uma seqüência definida e hierárquica de alternativas, estando evidente a solução mais adequada.

Já o pensamento divergente é empregado em situações que não apresentam uma clara hierarquia de ações existindo várias soluções diferentes e possíveis (GRECO, 1999).

Segundo Vygotsky (1989), o ato de pensar para crianças muito pequenas é, em muitos aspectos, determinado pela sua memória e, certamente não é igual à mesma ação em crianças maiores.

Para Morales (2007), pode-se afirmar que existe uma clara relação entre os tipos de pensamento analítico, criativo e prático com a atividade criadora e inteligente do ser humano.

Os professores às vezes vêem as crianças como adultos em miniaturas, exigindo que respondam a determinadas tarefas com rapidez e boa qualidade no gesto. Percebe-se que elas são diferentes em muitos aspectos, geralmente umas lembram de uma tarefa sem a mesma intensidade que outras, cabe ao professor identificar a capacidade de “pensar” de seus alunos.

O pensamento tem um papel importante nos jogos esportivos coletivos, sendo que a todo instante o aluno utiliza o pensamento convergente (solução mais simples) e o pensamento divergente (soluções diferentes e criativas) durante as ações do jogo.

O terceiro aspecto do processamento de informações é a inteligência, que pode ser definida como a aptidão para organizar comportamentos, descobrir valores, inventar e manter projetos, solucionar problemas e analisá-los (MARINA *apud* SILVA, 2007).

Inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais (GARDNER, 1994).

Ao visualizar o cérebro em funcionamento e ao estudar suas transformações, impostas por situações diversificadas, Gardner (1994), defende a existência de inteligências múltiplas (figura 4) no ser humano, a partir das origens biológicas de cada indivíduo em resolver problemas, chegando a uma visão pluralista da mente, concebendo diferente visão sobre as competências intelectuais humanas (XAVIER, 1998).

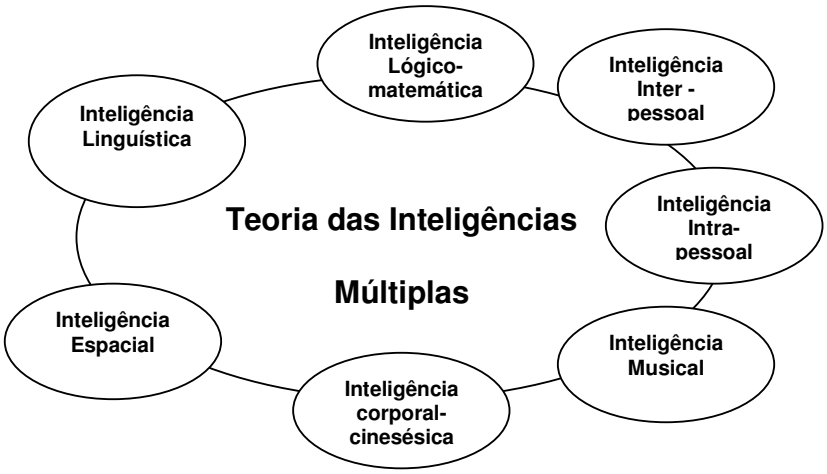

Figura 4: As várias inteligências componentes da Teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1994).

Para Gardner (1994), a teoria das inteligências múltiplas toma forma com a abordagem plural das habilidades, capacidades, faculdades, talentos e competências do homem, especialmente exigidas dentro de seu contexto de cultura, transcendendo, assim, das abordagens da linguagem verbal a razão lógica.

Gardner (1994), coloca que as pessoas demonstram potenciais inatos de habilidades e talentos, que podem ser identificados em locais diferentes do cérebro e classificados nessas oito inteligências que verificamos na figura 4, com isto, ele diz que todos possuímos potenciais de inteligência, sendo que alguns se desenvolveram ou foram mais estimulados que outros.

Neste sentido, os jogos esportivos coletivos são compostos de um ambiente diversificado em variedades de situações que são proporcionadas pelas regras, técnicas, táticas e estratégias. A todo momento os jogos esportivos coletivos requerem que o aluno pense, fazendo com que os que possuem um melhor desenvolvimento dos aspectos táticos resolvam as situações problemas mais rápido.

Baseado na teoria de Gardner (1994), é possível afirmar que para o desenvolvimento dos jogos esportivos coletivos, conseqüentemente no handebol, a inteligência proporciona ao atleta a escolha de uma única solução adequada para solucionar determinada situação-problema do jogo.

Para Greco (2006), a inteligência caracteriza-se por oferecer a orientação do sujeito em situações novas, apoiado no seu conhecimento e na sua compreensão.

Morales (2007), postula que existe uma clara manifestação da inteligência nos diferentes movimentos que executa o aluno durante os jogos esportivos coletivos.

No modelo proposto por Greco (2006), a memória, o pensamento e a inteligência são fatores constitutivos da unidade que o autor denomina de estrutura de processamento de informações. A memória possibilita armazenar e recuperar informações passadas. O pensamento está relacionado com as diferentes estratégias que o atleta pode utilizar para achar soluções para as situações (pensamento convergente), ou quando uma situação apresenta várias soluções podendo ser qualquer uma correta (pensamento divergente). A inteligência está representada pela capacidade que o atleta tem de solucionar problemas.

Os professores almejam no ensino dos jogos esportivos coletivos que seus alunos sejam inteligentes e consigam resolver as situações que o jogo impõe, por isso é relevante que se conheça essa corrente metodológica dos jogos situacionais que proporciona ao aluno a capacidade de pensar sobre suas ações no jogo e desenvolver a inteligência.

Conforme os postulados da teoria do processamento de informações, o ser humano é capaz de processar informações semelhantemente a um computador (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

Quando o indivíduo recebe uma informação chamamos de estímulo, então durante vários estágios a pessoa continua a processar esse estímulo, e finalmente produz uma resposta, que definimos como resultado, conforme a figura 5.

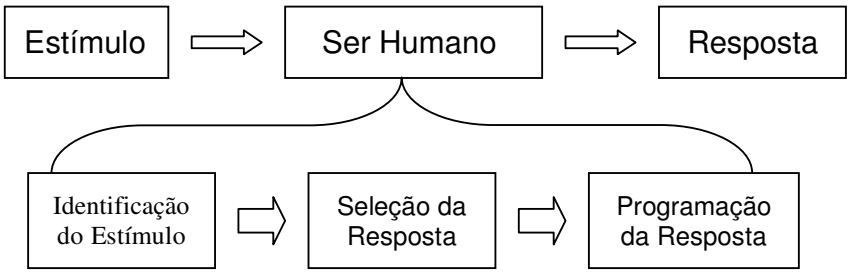

Figura 5: Modelo do processamento de informações à performance humana expandido mostrando os estágios, adaptado (SCHMIDT e WRISBERG, 2001).

No aprendizado das habilidades motoras, esses estímulos ocorrem a todo o momento, e a pessoa está processando informações constantemente. Estudos realizados (WILLIAMS e DAVIDS, 1998), mostram que os indivíduos mais experientes extraem informações que contribuam para uma resposta rápida e precisa para cada tipo de situação. Já os menos experientes tendem a fixar atenção por mais tempo em aspectos “óbvios” da informação ambiental (ex. pés do adversário com a bola), independentemente da situação.

Segundo Samulski (2002), atenção é um estado seletivo, intensivo e dirigido da percepção, importante para a disposição, compreensão e rendimento dos atletas.

Para Schild (1987), a atenção precede a percepção, porque é a capacidade que a criança tem para selecionar somente as informações significativas, das oriundas de uma variedade de sinais. A atenção está relacionada à idéia de que a criança tem uma

capacidade limitada de processar informações, para obter um desempenho bem sucedido em suas tarefas.

Para Schmidt e Wrisberg (2001), atenção é a focalização e a limitação dos recursos de processamento de informação, além de ser limitada, parece também ser seriada por natureza, pois normalmente focalizamos primeiro uma coisa e depois outra. A atenção destinada a uma tarefa secundária é reduzida quando a tarefa primária é mais complexa. Um exemplo disso é quando ensinamos o aluno a driblar um colega e depois arremessar no gol, se fizermos este exercício sem que tenha goleiro, o aluno tende a acertar mais no gol, se tiver goleiro a preocupação com a segunda tarefa aumenta fazendo com que a primeira não seja tão importante quanto anteriormente.

Segundo Magill (2000), podemos prestar atenção ou pensar conscientemente, somente em uma coisa de cada vez, a atenção não está limitada a percepção consciente. Além de dividir a atenção para várias tarefas que precisam ser desempenhadas simultaneamente, em alguns casos é necessário que focalizemos nossa atenção para organizar os recursos disponíveis e dirigi-los a determinadas fontes de informação, esse processo de focalização da atenção é conhecido como foco de atenção.

A atenção pode ser focalizada tanto de forma ampla ou estreita, e também, externamente, em algum aspecto da situação ambiental, ou internamente, em algum aspecto da preparação ou do desempenho da habilidade. As pessoas podem trocar de foco rapidamente entre essas larguras e direções (MAGILL, 2000).

Para Vygotsky (1989), a criança tem um processo de decisão muito diferente do adulto que toma uma decisão preliminar interna, antes de realizar o movimento. A escolha da criança parece acontecer de uma seleção dentre seus próprios movimentos, quando a criança transfere sua atenção para outro lugar, cria um novo foco na estrutura dinâmica de percepção, e então se move em direção a este novo centro, ou seja, o movimento não se separa da percepção, fazendo com que haja muitos atos motores que se interrompem e começam, dificultando sua capacidade de entender uma instrução.

Por isso, costumamos dizer que a criança não se concentra nas aulas, não escuta e não obedece, na verdade cabe ao professor identificar essa diferença na

capacidade de percepção da criança em relação ao adulto, não justificando como mau comportamento quando se trata de prestar atenção.

Schmidt e Wrisberg (2001), acreditam que a informação passa entre estímulo e resposta por estágios de processamento de informação: identificação do estímulo; seleção da resposta; e programação da resposta. Quando a informação entra no sistema, esta é processada no primeiro estágio, o de identificação do estímulo. Quando este estágio de processamento é completado, a informação que permanece é passada para o segundo estágio, o de seleção da resposta, cujo resultado é passado para o terceiro estágio, o de programação da resposta, e assim por diante até que uma ação seja produzida. Os autores citam como exemplo uma jogadora de basquetebol, primeiro ela vê um colega de time infiltrando para a cesta (identificação do estímulo), segundo, ela decide fazer um passe rápido (seleção da resposta), terceiro, a jogadora realiza um passe com uma mão para um ponto no espaço à frente de sua companheira de time que está correndo (programação da resposta).

Segundo Schild (1987), a teoria do processamento de informação pretende estudar as operações ocorridas no sistema de processamento humano, como um processo complexo. Nesta teoria o processo de aprendizagem demanda muita atenção. O aluno como centro deste processo é analisado quanto a sua capacidade para processar informações e aprender, assim como quanto à sua eficiência na retenção e recuperação de informações, o que lhe dá condições de enfrentar situações que exigem solução de problemas e criatividade (SINGER & DICK, 1980).

Segundo Xavier (1998), a criatividade é uma palavra muito conhecida, porém somente há alguns anos é que se começou dar importância no âmbito escolar, na atualidade é considerada o pilar do desenvolvimento humano.

Para Gardner (1996), a criatividade é uma estrutura complexa e possui três elementos centrais: um ser humano que cria; um objeto ou projeto no qual o indivíduo está trabalhando; e os outros indivíduos que habitam o mundo do indivíduo criativo, a criatividade se baseia nesses elementos e nas suas relações.

Criatividade é a habilidade de todo ser humano produzir qualquer tipo de resultado mental, ou corporal, novo e desconhecido para quem o realizou. A criatividade é desenvolvida de forma intencional e objetiva, podendo formar novos

sistemas de combinações de informações conhecidas, bem como o domínio de referências conhecidas para uma situação nova e a formação de novos correlatos, podendo ser o produto uma forma artística, literária ou científica ou uma execução de uma forma técnica ou metodológica, não sendo, necessariamente aplicado de imediato, ou perfeito e totalmente executado, (TAFAREL *apud* XAVIER, 1998).

Segundo Samulski (2002), jogadores criativos, na maioria das vezes, são o diferencial entre um resultado positivo e uma derrota. Ludmsden *apud* Samulski (2002), afirma que a criatividade é uma espécie de capacidade para pensar sobre uma coisa nova que as pessoas acham significante.

No esporte a criatividade pode ser definida como uma habilidade do atleta para produzir ações esportivas que são originais e inovadoras e que visam a obtenção do êxito em benefício da pessoa (esporte individual) ou em benefício social (esportes coletivos), (SAMULSKI, 2002).

Nesse contexto é importante trabalhar a criatividade na escola, onde os alunos vivenciam ações esportivas nas aulas de educação física constantemente.

2.2.2 Conhecimento Tático Processual

Segundo Eysenck e Keane (1994), conhecimento é uma informação representada mentalmente num formato específico, estruturado e organizado de alguma forma. Compreender, portanto, a relação e interação dos processos cognitivos, bem como das capacidades e das habilidades cognitivas, particularmente do conhecimento (tático-técnico) com o comportamento na tomada de decisão situacional, torna-se importante para a formulação dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem.

Ou seja, é importante que o aluno conheça o que lhe esta sendo apresentado, saiba que é importante se antecipar, por exemplo, para receber a bola em uma jogada, enfim pense, utilize esses processos cognitivos.

Nos jogos esportivos coletivos o conceito de conhecimento é entendido como conhecimento técnico-tático, isto é um conhecimento específico. O conhecimento técnico diz respeito à habilidade específica da modalidade, a ação propriamente dita, o

gesto motor, que são componentes das capacidades técnicas. Já o conhecimento tático baseia-se, segundo Greco (2006), nas diferentes representações inerentes à capacidade tática, armazenadas na memória do atleta, constituindo a base que orienta o funcionamento das estruturas de recepção, elaboração da informação, bem como, tomada de decisão.

Greco (2006), descreve que de acordo com a psicologia cognitiva, considera-se conhecimento declarativo o conhecimento relacionado com o que pode ser expresso, narrado e colocado verbalmente pelo atleta, quando questionado. É um tipo de conhecimento que permite ser memorizado e relembrado posteriormente, exatamente como foi memorizado.

Para French e Thomas (1987), o conhecimento tático processual pode ser considerado como “sistemas de produção”, onde é a base para a criação de ações, a decisão de quando e como agir, selecionando as ações adequadas conforme a situação. Isto é, “saber como fazer” por meio do emprego das diferentes habilidades técnicas da modalidade em um contexto tático.

É a capacidade do aluno de conhecer como utilizar as ações, ou seja, “conhecer como”, o conhecimento tático processual constitui a realização de um comportamento que dificilmente explicamos (COSTA *et al*, 2002).

A conduta do atleta deve ser determinada pelas condições concretas do ambiente que devem ser percebidas e processadas. Por exemplo, no basquetebol o jogador que está na defesa dentro do sistema de ajuda deve considerar: “se o atacante com posse de bola consegue superar meu colega mais próximo, então eu devo apoiar e sair no seu encontro para marcá-lo, de maneira que possa evitar um ataque ao aro, um arremesso ou um passe” (MORALES, 2007).

O conhecimento tático processual pode ser considerado na escola como a capacidade que o aluno tem de criar e realizar ações dentro do contexto das aulas, através do método de ensino que é aplicado.

Conforme Greco (2006), conhecimento processual consiste de procedimentos que podem ser executados. Fundamental em ações de grande habilidade; procedimentos motores que podem ser concretizados através da motricidade (exemplo: amarrar os cordões dos sapatos, andar de bicicleta). Inclui-se também nesta categoria a

execução de uma técnica, um gesto técnico que pode ser aplicado em uma situação de jogo.

Na figura 6, verifica-se a importância do conhecimento técnico-tático (declarativo e processual), para os processos de ensino-aprendizagem-treinamento. O modelo pendular adota uma base politeórica, com a qual pretende-se descrever a relação entre conhecimento (declarativo e processual) e os diferentes processos cognitivos que definem um comportamento tático, (GRECO, 2006).

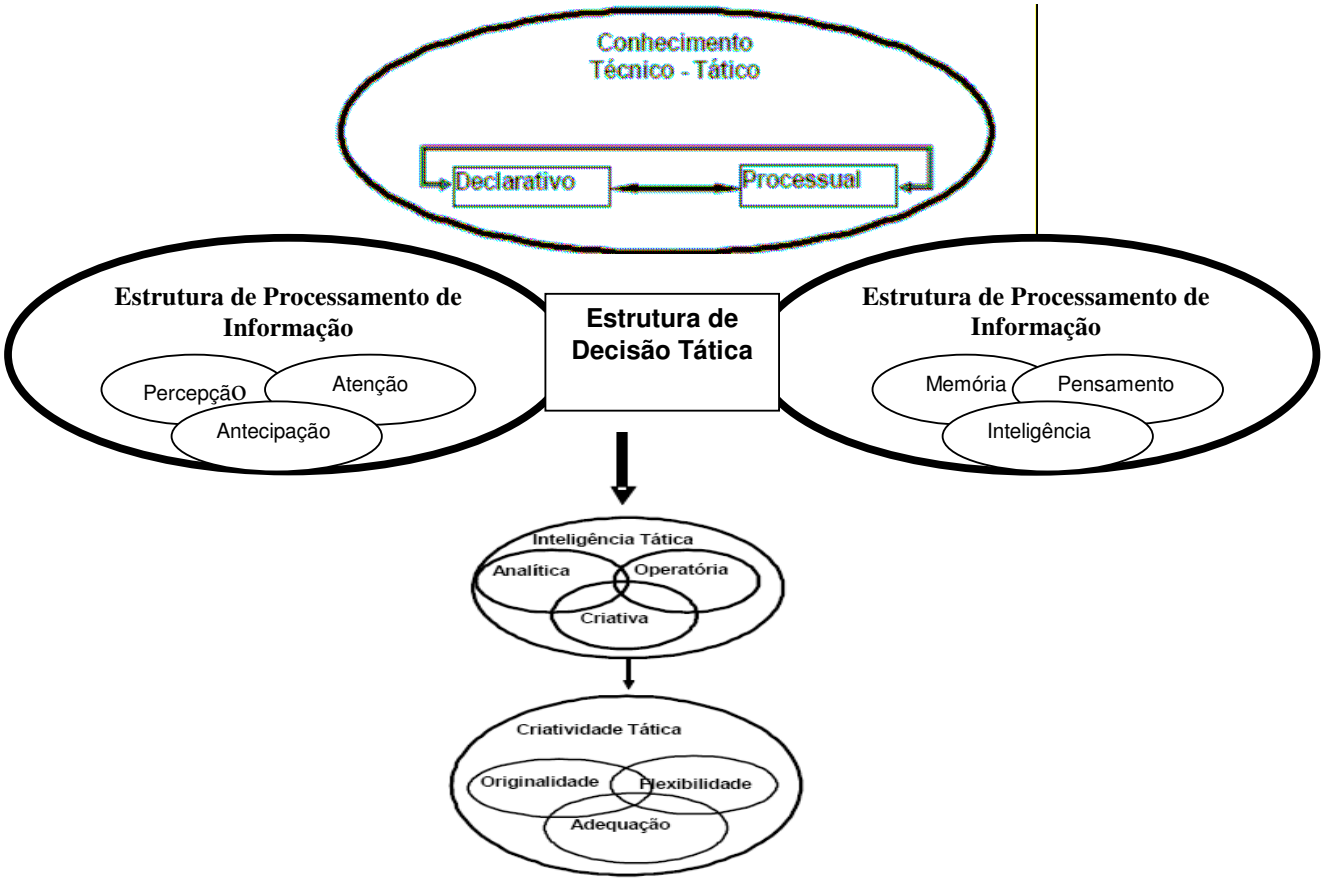

Figura 6: Modelo Pendular do conhecimento técnico-tático do comportamento nos esportes coletivos (GRECO, 2006).

O comportamento tático se visualiza externamente a partir da execução técnica, isto é do conhecimento processual, automatizado, internalizado na memória. Quando se decide perceber – ou não – um sinal, através dos processos do pensamento já está se tomando uma decisão, isto é, na colaboração paralela dessas três estruturas (figura

6), formata-se “o que fazer” (conhecimento declarativo), e o “como fazer” (conhecimento processual). Será assim concretizada a execução do gesto técnico necessário à solução do problema situacional, (GRECO, 2006).

3 MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 Caracterização do Estudo

Este estudo é de caráter experimental, de acordo com Kerlinger (1979), com alto nível de controle da situação, e com isolamento de qualquer interferência do meio exterior, gerando maior confiabilidade. Consiste em uma pesquisa aplicada, de grande validade ecológica a ser desenvolvida no ambiente real de ação.

Segundo Thomas *et al* (2007), a pesquisa experimental permite ao pesquisador manipular tratamentos na busca de respostas a determinados fenômenos, pois trata de estabelecer situações de causa e efeito.

3.2 Amostra

O critério de seleção da amostra para este estudo foi intencional, foram escolhidos estudantes das turmas de quinta séries da Escola escolhida pelo fato da pesquisadora ser professora das turmas, fato que facilitava a coleta de dados.

Segundo Triviños (1987), a amostra intencional requer a consideração de condições essenciais para o esclarecimento do assunto em foco, de acordo com os atributos que o pesquisador pretende conhecer (sujeitos que sejam essenciais sob o ponto de vista do pesquisador, tempo dos indivíduos para as entrevistas, facilidade para se encontrar as pessoas, etc.).

A escolha do grupo dos jogos situacionais e do grupo controle se deu por sorteio, visto que havia duas turmas de quinta série na Escola.

Outro critério utilizado na escolha da amostra foi determinado pela aplicação do teste de conhecimento tático processual KORA, que apresenta índices de validade e

fidedignidade para sujeitos de 06 a 12 anos de idade, sendo que os alunos desta faixa etária encontram-se na quinta série do ensino fundamental.

Foi realizado um estudo piloto para familiarização da pesquisadora com o teste KORA.

A amostra foi composta de trinta e cinco (n=35) alunos estudantes da cidade de Pelotas, da quinta série do ensino fundamental na faixa etária de 10 a 12 anos, sendo constituída de 20 meninos e 15 meninas conforme a distribuição da turma foi dividida em dois grupos. No G1: 10 meninas e 7 meninos e no G2: 8 meninas e 10 meninos.

Os grupos não tiveram igualdade de gênero porque foi utilizada a distribuição da turma realizada pela Escola, pois a intervenção era realizada nos horários das aulas de educação física de cada turma.

A experiência prévia dos participantes do estudo na modalidade de handebol dentro da escola foi de 28,57%, e fora da escola foi nula. Dentre os alunos 34,28% relataram participar de esportes fora da escola, entre eles: 83,33% futebol, 8,3% Wind surf e 8,3% corrida.

É importante ressaltar que 34,28% da amostra apresentam uma determinada experiência motora em outras modalidades esportivas.

Pode-se inferir que 100% dos alunos praticam atividades esportivas recreativas com amigos na rua: futebol 66,33%, voleibol 12,11%, caçador 8,3%, caminhada na praia 7,6%, taco 3,5% e 2,16% bolinha de gude, porém esta prática não é constante.

A amostra foi dividida em dois grupos:

- G1 = jogos situacionais – 17 alunos.

- G2 = grupo controle (método misto) – 18 alunos.

3.3 Delineamento Experimental

Grupos	Pré-teste	Tratamento Experimental	Pós-teste
G1	A	X	B

G2	A	B

G1 = grupo 1, submetido a aplicação de jogos situacionais (ANEXO V) – grupo intervenção, (predominância do método situacional).

G2 = grupo experimental 2 - grupo controle, (predominância do método misto).

A = Avaliação do Conhecimento Tático Processual nos parâmetros táticos: oferecer-se orientar-se e reconhecer espaços, antes do tratamento.

B = Avaliação do Conhecimento Tático Processual nos parâmetros táticos: oferecer-se orientar-se e reconhecer espaços, após o tratamento.

X = aplicação dos jogos situacionais.

3.4 Procedimentos

No G1, foi implantada uma metodologia com jogos situacionais na escola (APÊNDICE E). A literatura da área apresenta trabalhos, nos quais com menos de 12 aulas não se observam processos de aprendizado (GRIFFIN; OSLIN; MITCHELL, 1995; STUART; THORPE, 1997 apud MORALES, 2007) e, portanto neste estudo o processo de observação foi estendido durante 18 aulas de Educação Física, podendo analisar as atividades dadas pelos professores nas aulas, caracterizando assim o método de ensino aplicado.

Foram realizados pré-teste e pós-teste a fim de verificar a possível existência de variações nos níveis de conhecimento tático processual nos dois grupos investigados, sendo que o primeiro teve a aplicação de jogos situacionais (APÊNDICE E) e o segundo foi o grupo controle, caracterizado posteriormente pela utilização do método misto (APÊNDICE F). A duração de cada aula foi de ± 35 minutos.

As aulas foram filmadas, e posteriormente digitalizadas e armazenadas também em mídia eletrônica (DVD). No pré e pós-teste foi aplicado o teste de conhecimento tático processual KORA (MEMMERT, 2002), que foi filmado e entregue para análise dos peritos do Centro de Estudos Cognição e Ação (CECA), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da ESEF – UFPEL (Processo – 002/2008), bem como foram obtidas as respectivas assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE B) pelos participantes.

Foi aplicado um questionário (APÊNDICE A), para caracterizar a amostra.

Foi entregue a escola uma carta convite (APÊNDICE D), para participação no estudo.

Foi elaborado um cronograma (APÊNDICE C), a fim de possibilitar um entendimento das etapas da realização do estudo.

3.4.1 Planejamento e Aplicação das Aulas

Os conteúdos das aulas para o grupo intervenção (jogos situacionais) (APÊNDICE E), foram retirados do livro Escola da Bola (Kroger e Roth, 2002), do livro Iniciação Esportiva Universal I (Greco e Benda, 1998) e do livro Fundamentos Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo (Greco e Silva, 2008), onde foram montados planos de aula de 35 minutos, incluindo 3 jogos situacionais por aula.

As aulas foram filmadas por uma professora da escola, que auxiliou no estudo.

Não ocorreram problemas na aplicação das aulas, foi respeitado o cronograma e não ocorreu transferência de datas.

No grupo controle a metodologia empregada foi definida pela professora da turma tendo como conteúdo o handebol e a metodologia, a que já era aplicada sendo esta a que comumente é utilizada nas escolas, denominada de método misto: parcial/global (APÊNDICE F).

O procedimento de pré-teste e pós-teste adotado neste estudo possibilita observar a existência ou não de variações nas pontuações obtidas pelos alunos no nível de desenvolvimento do conhecimento tático processual nos dois grupos e decorrentes da influência do método de ensino utilizado pelo professor em cada grupo.

O estudo investiga se há evolução na aprendizagem, o que possibilita a aquisição do conhecimento tático processual ao longo da pesquisa. É possível realizar uma comparação direta entre os grupos devido à homogeneização dos grupos no pré-teste.

A intervenção pedagógica dos grupos foi realizada intencionalmente, onde no grupo 1 foi inserida a metodologia situacional e no grupo 2 o método misto.

A intervenção teve início na primeira aula após a aplicação do pré-teste e o seu término após 18 aulas.

Portanto, foram identificados e analisados os níveis de conhecimento tático processual dos alunos na modalidade de handebol, conforme duas diferentes propostas metodológicas. As aulas foram gravadas em sistema digital. A categorização do método de ensino foi realizada pela pesquisadora e por um professor da ESEF-UFPel, onde foi obtido um índice de 0,85 (inter-avaliador) e 0,82 (intra-avaliador), mostrando alta fidedignidade nos dados. A análise dos níveis de conhecimento tático processual foi realizada em dois momentos por meio da aplicação do teste de conhecimento tático processual KORA (MEMMERT, 2002) e avaliada pelo Centro de Estudos de Cognição e Ação (CECA) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No tratamento experimental, para a apresentação dos resultados no que se refere à categorização e estruturação das aulas, realizou-se uma análise detalhada das atividades e tarefas considerando sua duração e minutos e sua freqüência percentual, seguindo o protocolo de Stefanello (1999).

Identificou-se o grupo 1, dos jogos situacionais como G1, que desenvolveu seu processo de E-A-T centrado na tática, empregando o método situacional conforme: Greco e Benda (1998), no livro “Iniciação Esportiva Universal”; Kroger e Roth (2002), no livro “Escola da Bola” e Greco e Silva (2008), no livro “A metodologia do ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo”.

O grupo 2, controle foi identificado como G2, que desenvolveu um processo de E-A-T centrado na técnica, onde as aulas tiveram referencial no método misto.

3.5 Instrumentos de Coletas de Dados

3.5.1 Bateria de testes KORA

A bateria de testes KORA foi desenvolvida pelo grupo de estudos da Universidade de Heidelberg, na Alemanha, sob a orientação do professor Doutor Roth, e validada por Memmert (2002). São testes que permitem avaliar o conhecimento tático processual, nos parâmetros “Oferecer-se e Orientar-se” (O.O.) e “Reconhecer Espaços” (R.E.), sendo estes definidos, respectivamente, segundo Kröger e Roth (2002), como “a qualidade do sujeito de, a todo o instante, obter uma posição ótima para receber a bola” e; “a qualidade necessária ao atleta para que ele perceba as possibilidades de se chegar ao objetivo”. Assim, no teste de se oferecer se orientar (O.O.) avalia-se o comportamento do jogador sem bola, e no teste de reconhecer espaços avalia-se o comportamento do jogador com bola.

A avaliação dos testes foi realizada por peritos da UFMG, treinados anteriormente para evitar os problemas que freqüentemente aparecem nas avaliações qualitativas, tais como: efeito da primeira impressão, erro lógico, erro de proximidade, efeito de severidade e efeito do cansaço, que poderiam influenciar nas avaliações.

3.5.1.1 Teste Oferecer-se e Orientar-se (O.O.)

A figura 7, mostra a distribuição dos sujeitos e a configuração do teste de conhecimento tático processual que avalia a capacidade tática básica oferecer-se e orientar-se.

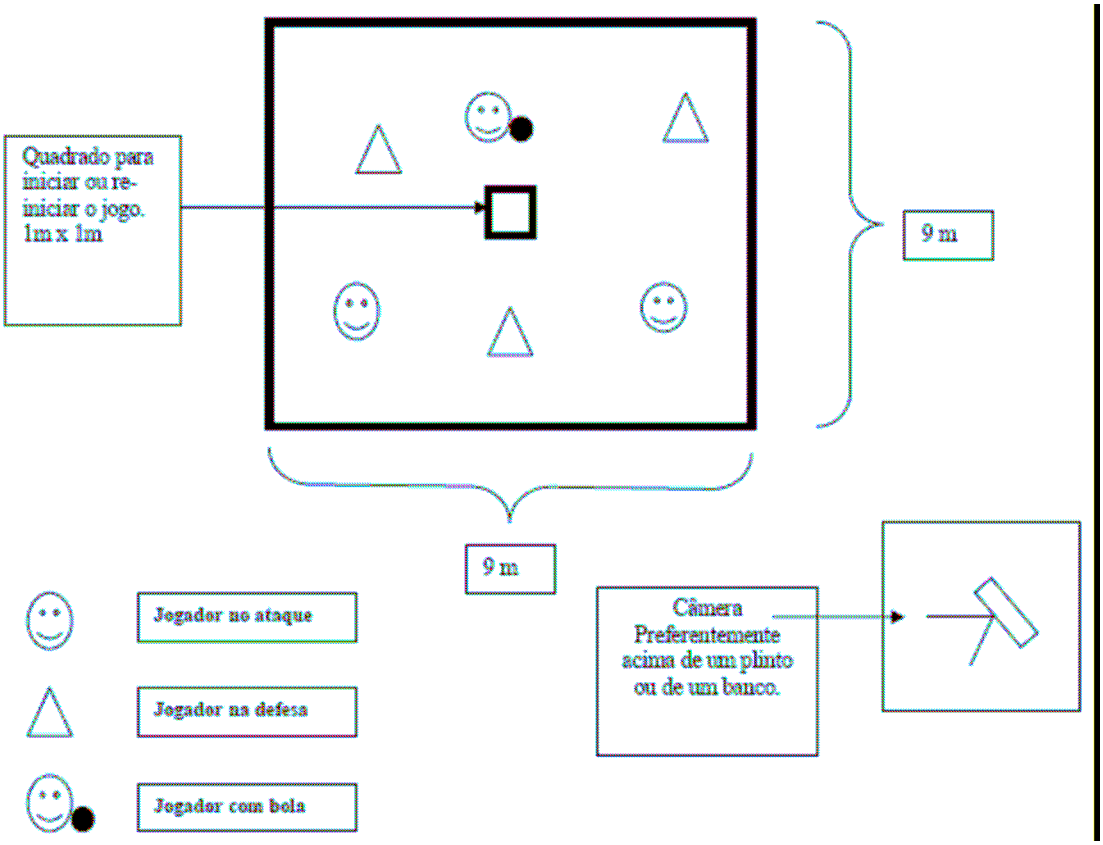

Figura 7: Protocolo de avaliação do conhecimento tático: oferecer-se e orientar-se.

Neste teste, os sujeitos divididos em dois grupos de três jogadores cada, se enfrentam em um espaço (quadrado) de 9x9 metros. Estes grupos são identificados com coletes de cores diferentes e os jogadores, por sua vez, são numerados de 01 a 06.

Os atacantes trocam passes entre si, com os pés, buscando manter a posse de bola, conforme estabelecido no protocolo de Memmert (2002) enquanto que os defensores têm a função de interceptar estes passes. Para tanto, a movimentação é livre dentro da área demarcada e toda vez que a bola é recuperada pelos defensores ou sai da área determinada, o jogo é interrompido e reiniciado pela equipe de ataque, no centro do quadrado. Ao final de três (3) minutos, procede-se a troca de funções entre os grupos e a equipe que estava atacando, passa a marcar, ao mesmo tempo em que a equipe que defendia passa ao ataque. É importante ressaltar que os defensores não podem roubar a bola dos atacantes através de desarmes, podem somente

interceptar os passes, devendo manter aproximadamente 1 metro de distância do jogador em posse da bola. No momento do domínio, na recepção de bola, o defensor pode se aproximar e pressionar, mas logo que esta for dominada ele deve se afastar um metro.

A partir da filmagem dos testes que avaliam o conhecimento processual no quesito se oferecer e se orientar, três peritos analisam as ações realizadas pelos atacantes SEM A POSSE DE BOLA, ou seja, que se oferecem desmarcando-se dos adversários, respeitando critérios estabelecidos por Memmert (2002) em uma escala de pontuação que varia de 0 a 10 pontos (ANEXOS I e II). Estes peritos avaliam o desempenho dos atletas e estabelecem os pontos de acordo com as ações táticas realizadas por cada um deles, analisando o pensamento convergente e o pensamento divergente nas ações táticas executadas.

3.5.1.2 Teste Reconhecer Espaços (R.E.)

A figura 8, mostra a distribuição dos sujeitos e a configuração do teste de conhecimento tático processual que avalia a capacidade tática básica reconhecer espaços.

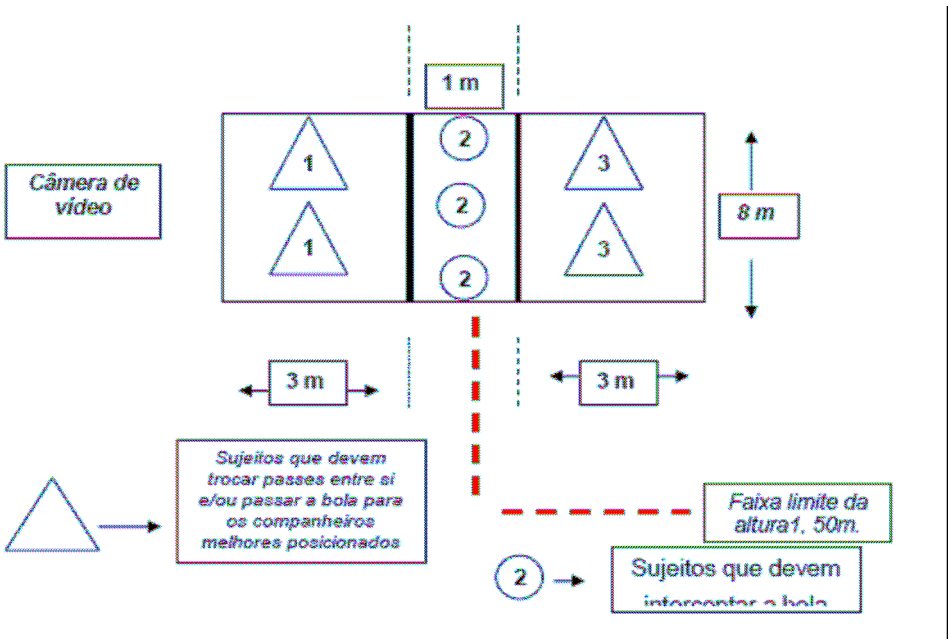

Figura 8: Protocolo de avaliação do conhecimento tático: reconhecer espaços.

Neste teste, os sujeitos são divididos em três setores, conforme descrição da figura 14, em um espaço de 7x8 metros e realizam um jogo por um período de dois (2) minutos seguindo o protocolo de Memmert (2002).

Os sujeitos dos setores 1 e 3 fazem parte do mesmo “time” (atacantes) e devem trocar passes entre si, tentando passar a bola para o outro setor, utilizando os pés, enquanto que os atletas do setor 2 (defensores) procuram interceptar estes passes. Os atacantes não podem conduzir a bola, podendo apenas, fintar com o corpo e/ou passar a bola para o companheiro do mesmo setor até o momento mais conveniente de passá-la para o colega do outro setor.

Os passes realizados entre os setores 1 e 3 não podem ultrapassar uma altura máxima, determinada pela altura dos ombros dos defensores encarregados de interceptá-la, sendo invalidadas as bolas que passarem acima desta altura. Sempre que houver a interceptação do passe entre os sujeitos dos setores 1 e 3, pelo grupo do setor 2, a bola será entregue para o grupo contrário ao que originou o passe interceptado. É importante ressaltar que os atacantes dentro de seu setor podem se deslocar livremente trocando de posição entre si sem, no entanto, trocar de setor, isto é ir “para o outro lado”. Já os defensores podem deslocar-se livremente trocando de posição entre si, mas não podem sair de seu espaço defensivo.

Por fim, a partir das filmagens realizadas, são avaliadas posteriormente as ações táticas de cada atacante nos momentos em que o mesmo está COM A POSSE DA BOLA. Três peritos avaliam o desempenho de cada um dos atletas, através de uma escala de pontuação, que varia de 0 a 10 pontos (ANEXOS III e IV) e que permite analisar o pensamento convergente e divergente dos mesmos em relação à capacidade tática básica reconhecer espaços.

3.5.2 Observação das aulas

Como segundo procedimento de avaliação utilizou-se o protocolo de categorização das atividades oferecidas pelo professor em cada grupo. Definiu-se o protocolo de Stefanello (1999) adaptado por Saad (2002) para o futsal e modificado pelo CECA da UFMG para o handebol.

As aulas foram filmadas em fitas digitais, e analisadas de acordo com a categorização das atividades propostas pelo professor.

Foram realizadas algumas adaptações do protocolo, porém se respeitou a estrutura original, analisou-se:

A) – Segmento do Treino – ex: treinamento técnico, treinamento tático, aquecimento, intervalo, etc.

B) – Identificação das atividades – descrição do segmento do treino (corrida em círculos, aquecimento,etc).

C) – Duração – persistência temporal – (ex: 3min e 12 seg).

D) – Delimitação espacial – compreende o espaço requerido para a execução da atividade – (ex: quadra de handebol, meia quadra).

E) – Tarefas – são as atividades que o professor faz na aula transformando os objetivos.

- Aquisição da Técnica: quando o professor faz um exercício para o aluno aprender.
- Fixação-diversificação da Técnica: o exercício é feito várias vezes, focalizando aspectos particulares da execução da técnica.
- Aplicação da Técnica: aplicar as habilidades técnicas em situações que contenham os ingredientes do jogo.
- Competição: execução das habilidades técnicas em situações competitivas.

F) – Condições da Tarefa:

- Fundamento Individual: exercícios de aprendizagem isolada.
- Combinação de Fundamentos: Passe e drible; recepção e arremesso.
- Complexo de Jogo I: estruturas funcionais (GRECO e BENDA, 1998).
- Complexo de Jogo II: Jogos para desenvolver a inteligência tática, (GRECO e BENDA, 1998).
- Jogo: atividade de competição governada por regras estabelecidas.

3.6 Tratamento Estatístico dos Dados

Analisou-se os valores alcançados por cada grupo entre o pré-teste e o pós-teste e analisou-se as médias entre os grupos.

Para análise estatística dos dados foi utilizado o programa SPSS 13, com estatística descritiva (soma, mediana e moda), *Wilcoxon*, (pareado: para avaliar a variabilidade dentro do mesmo grupo e o não-pareado para avaliar a variabilidade entre os grupos), e uma análise de delta (pré e pós), para posterior análise descritiva por meio da freqüência percentual.

Optou-se por utilizar o *Wilcoxon* devido ao tamanho de amostra em ambos grupos ser inferior a 25, e por causa da distribuição dos dados, onde considerou-se necessária uma avaliação através de um teste não-paramétrico.

Calculou-se o coeficiente alfa (*alfa de conbrach*), para se observar a consistência interna dos peritos na avaliação da bateria de testes KORA, nos parâmetros táticos oferecer-se orientar-se e reconhecer espaços, mostrou consistência interna, no grupo 1, com média de valores 0,86 e no grupo 2, com média de valores de 0,91, mostrando alta fidedignidade dos avaliadores.

Para se identificar diferenças significativas utilizou-se o nível de significância $p<0,05$.

Para confirmar as diferenças entre os dois grupos na utilização dos métodos de ensino identificados, calculou-se o qui-quadrado (X^2) nos parâmetros tarefas (aquisição da técnica $X^2 = 32,67$ ($p<0,05$), fixação e diversificação da técnica $X^2 = 10,89$ ($p<0,05$), aplicação da técnica $X^2 = 25,0$ ($p<0,05$) e competição $X^2 = 38,9$ ($p<0,05$)) e condições da tarefa (fundamento individual $X^2 = 36,0$ ($p<0,05$), combinação de fundamentos $X^2 = 19,89$ ($p<0,05$), complexo de jogo I $X^2 = 12,0$ ($p<0,05$) e jogo $X^2 = 28,0$ ($p<0,05$)).

Os elementos constitutivos dessas categorias (determinadas de acordo com as atividades que as caracterizam) determinam o método de ensino utilizado pelo professor.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Categorização e Estruturação das Aulas

Foram estruturadas e categorizadas dezoito (18) aulas em cada grupo. Portanto, categorizaram-se e estruturaram-se as atividades desenvolvidas em 36 aulas. O grupo 1 destinou um tempo total de 619,59 minutos e o grupo 2 destinou um tempo total de 577,42 minutos, ambos desenvolvidos em 18 aulas (tab. 1).

Tabela 1 - Distribuição do tempo e porcentagem nos diferentes segmentos da aula.

SEGMENTO DO TREINO	GRUPO 1 (situacional)		GRUPO 2 (misto)	
	Minutos	%	Minutos	%
Conversa	49,23	7,95%	62,73	10,86%
Técnico	0	0%	252,13	43,67%
Tático-técnico	397,33	64,12%	0	0%
Coletivo	173,03	27,93%	262,56	45,47%
TOTAL/minutos	**619,59**	**100%**	**577,42**	**100%**

Foram identificados quatro (4) tipos de segmentos diferentes das aulas correspondentes aos parâmetros: conversa com o professor, treinamento técnico, treinamento tático-técnico e jogo. Verificou-se o tempo empregado pela professora para cada um desses segmentos (FIGURA 9). Optou-se por apresentar estes dados somente na formatação da sua freqüência percentual.

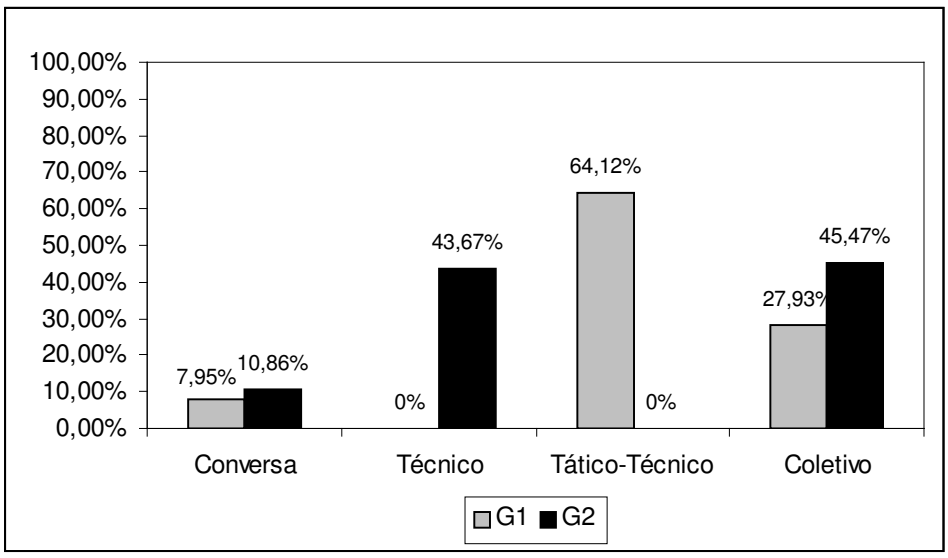

FIGURA 9: Comparação da distribuição dos segmentos das aulas nos grupos 1 (método situacional) e 2 (método misto).

Observa-se na figura 9 que o grupo 1, destinou 64,12% do tempo total ao segmento tático-técnico, e 0% ao segmento técnico nas 18 aulas, sendo portanto caracterizado o método de ensino como situacional, ou seja, centrado no desenvolvimento da capacidade tática.

No grupo 2, verifica-se que 43,67% foi destinado ao segmento técnico e 45,47% ao segmento coletivo (jogo), sendo possível descrevê-lo como um método misto (parcial e global).

Segundo Morales (2007), a ênfase dada por cada equipe a determinado segmento da aula oportuniza relacionar temporalmente com o método de ensino-aprendizagem-treinamento adotado.

Verifica-se que no grupo 1 (jogos situacionais), utilizou-se predominantemente o método situacional, pois nas 18 aulas de um total de 619,59 minutos, destinou-se 397,33 minutos (64,12%) enfatizando o segmento tático-técnico e 173,03 minutos (27,93%) ao jogo coletivo. Já o Grupo 2 (controle) utilizou-se predominantemente o método misto (analítico + global), pois nas 18 aulas de um total de 577,42 minutos, destinou-se 262,56 minutos ao jogo coletivo (45,47%) e 252,13 minutos (43,67%) ao segmento técnico específico, possibilitando portanto definir os grupos.

Salienta-se que no grupo 1 (método situacional), o tempo destinado ao jogo coletivo é relacionado com o desenvolvimento das capacidades táticas (CT) e dentro destas foram apresentados os conteúdos relacionados com os jogos situacionais onde o jogo coletivo (JC) é um de seus elementos. Ao se caracterizar as atividades é possível se considerar a tendência metodológica, portanto o grupo 1 como se aproxima das características do método situacional.

Outro aspecto importante é que no grupo 1 (jogos situacionais), houve uma considerável utilização de atividades tático-técnicas através das estruturas funcionais - jogos em situações didaticamente organizadas onde se apresenta o jogo em connstelações menores que o jogo formal (1X1, 2X2, 2x2+1,etc.) - portanto aumenta a quantidade de ações que cada participante realiza. Essas estruturas foram complementadas pelos jogos para desenvolver a inteligência tática demonstrando novamente a predominância do método situacional demonstrando novamente a predominância do método situacional.

Na figura 10, apresenta-se a distribuição das tarefas nas aulas dos grupos 1 e 2.

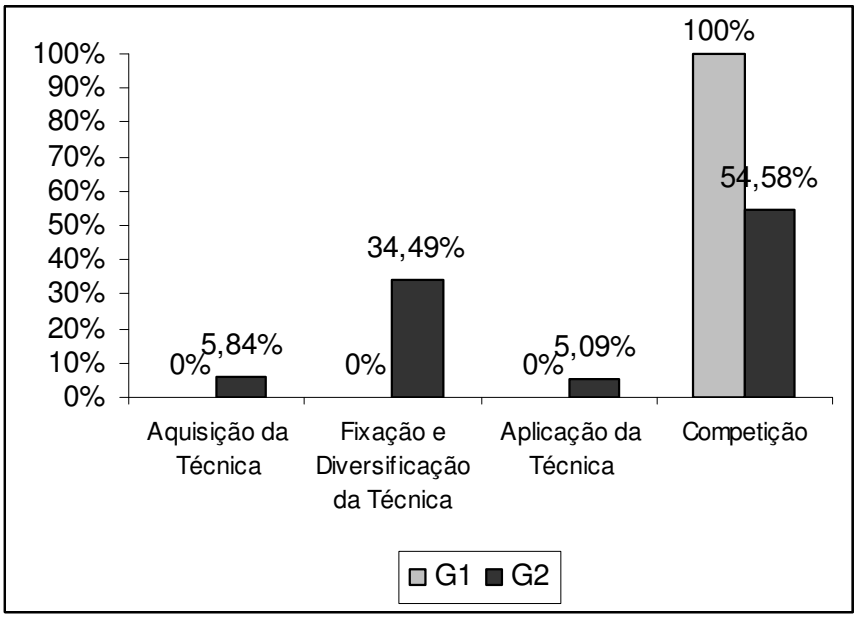

Figura 10: Comparação das tarefas nas aulas dos grupos 1 e 2 em porcentagem.

Percebe-se que o grupo 1 (jogos situacionais), destinou 100% das tarefas de competição, isto porque segundo Greco e Benda (1998), “jogar se aprende jogando”. Os conteúdos das aulas estavam programados através da metodologia situacional.

Já o grupo 2 (controle), apresentou uma freqüência percentual de 5,84% na utilização de tarefas de aquisição da técnica, 34,49% em tarefas de fixação e diversificação da técnica, 5,09% em tarefas de aplicação da técnica e 54,58% em tarefas de competição.

No grupo 2 (controle), é evidenciado a execução de exercícios que objetivam o aperfeiçoamento da técnica, que se afastam da situação real do jogo. A ênfase observada nas tarefas de fixação da técnica estaria relacionada com a freqüência da utilização dos fundamentos individuais e de combinação de fundamentos, que não aparecem no grupo 1 (jogos situacionais).

Na figura 11**,** observa-se a distribuição das condições das tarefas realizadas nas aulas dos grupos 1 e 2.

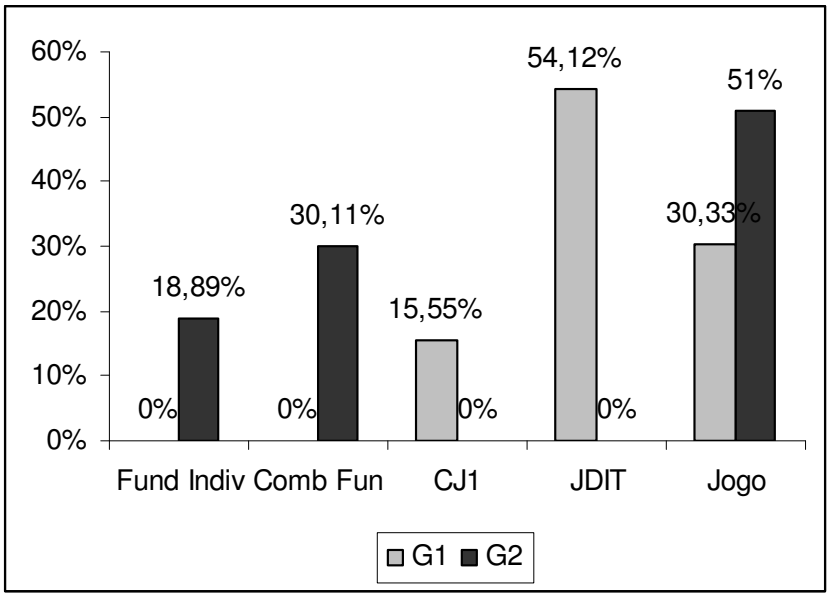

Figura 11: Comparação da distribuição das condições das tarefas realizadas nas aulas dos grupos 1 e 2 em porcentagem.

Percebe-se na figura 11**,** que o grupo 1 (método situacional) utilizou com maior freqüência atividades que são constitutivas do parâmetro complexo de jogo 1 (15,55%),

jogos para desenvolver a inteligência tática (54,12%) e jogo (30,33%), dando ênfase as tarefas relacionadas com as capacidades táticas, confirmando a utilização predominante do método situacional.

Já no grupo 2 (controle), utilizou uma maior freqüência nos parâmetros fundamento individual (18,89%) e combinação de fundamentos (30,11%), caracterizando o método parcial e no parâmetro jogo (51%) caracterizando o método global, portanto o grupo 2 (controle) é denominado de método misto (parcial + global).

As constatações encontradas no estudo permitem confirmar as metodologias empregadas nos dois grupos. O grupo 1 (método situacional) apresentou uma metodologia centrada no ensino da tática com ênfase no método situacional. Já no grupo 2 (controle), os resultados permitem concluir uma metodologia centrada no ensino da técnica (parcial) e no jogo (global), predominando o método misto.

4.2 Níveis de Conhecimento Tático Processual

Na análise dos resultados obtidos na aplicação do teste de conhecimento tático processual KORA: oferecer-se orientar-se e reconhecer espaços nos pré-testes e pós-testes utilizou-se a soma total de pontos obtidos pelos grupos 1 e 2.

Utilizou-se a soma, a mediana e a moda dos pontos obtidos nos testes com o propósito de verificar o valor mais comum entre os grupos e deste modo utilizar um parâmetro qualitativo na avaliação com o uso da estatística descritiva.

Tabela 2 - Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: OO convergente (inteligência).

	GRUPO 1 (situacional)		**GRUPO 2 (misto)**	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pontos	73	91	89	71
Mediana	4	5	5	3
Moda	4	5	5	3
Valor *p*	0,04		0,01	

De acordo com a tabela 1 verifica-se que para o conhecimento tático processual no parâmetro oferecer-se orientar-se convergente (inteligência), o grupo 1 apresentou aumento nos escores e o grupo 2 apresentou diminuição nos escores. Os dois grupos apresentaram diferenças significativas entre os escores obtidos entre o pré-teste e pós-teste, no entanto no grupo1 (p=0,04) esta diferença mostra uma melhora na aprendizagem e no grupo 2 (p=0,01), esta diferença confirma que não houve aquisição do conhecimento tático processual.

A "piora" no grupo 2 pode ter ocorrido em função dos alunos, na escola, estarem acostumados a praticar atividades coletivas, abertas e através do método global (futebol), o que, pelas características do método utilizado, não foi permitido.

No grupo 1, considerado método situacional, observa-se que houve uma melhora nos escores obtidos no pré-teste (73) para o pós-teste (91) com uma diferença de 18 pontos.

A mediana e a moda apresentaram um valor de 04 pontos no pré-teste. Segundo o gabarito do KORA: OO convergente (validado por MEMMERT, 2002) este valor significa um comportamento tático em que "*o aluno não tem, quase nunca, procurado a posição ótima de forma a oferecer ao portador da bola a opção de passe, no entanto a situação de jogo era difícil*".

No pós-teste o valor da moda e da mediana foi de 05 pontos mostrando que: "*o aluno tem de forma irregular procurado a posição ótima, ele têm oferecido ao portador da bola quase sempre a possibilidade de realizar o passe, a situação não era difícil*".

Esses valores conforme o gabarito KORA: OO convergente (ANEXO I) apresentam um aumento no nível de inteligência (de 04 para 05 pontos), no momento de mostrar a resposta mais adequada na procura de espaços livres para receber a bola.

No grupo 2, denominado método misto (parcial + global), apresenta um valor $p<0,01$, evidenciando diferença significativa do pré-teste para o pré-teste.

Não houve melhora nos escores. Ao contrário, no pré-teste teve um total de pontos obtidos de 89 e no pós-teste diminui para 71 pontos, determinando uma diferença de 18 pontos.

O valor da moda e da mediana no pré-teste foi de 05 pontos que conforme o gabarito de KORA: OO convergente (inteligência) significa "*o aluno tem de forma irregular procurado a posição ótima, ele têm oferecido ao portador da bola quase sempre a possibilidade de realizar o passe, a situação não era difícil"*, no entanto no pós-teste diminui para 03 pontos que significa "*o aluno, apesar de estar em uma posição fácil, não procura quase nunca uma posição ótima para oferecer ao colega portador da bola a opção do passe*".

Os resultados obtidos pelos grupos 1 (situacional) e 2 (misto– parcial/global), no parâmetro oferecer-se orientar-se, no que se refere à inteligência (pensamento convergente), mostra uma influência das atividades planejadas nas aulas de educação física.

Verifica-se a importância do uso do método situacional, baseado na solução de problemas por meio de situações do contexto real de jogo.

No grupo 1, onde foi estimulado a realização de atividades centradas na tática, os alunos melhoraram seu comportamento tático, e no grupo 2, onde empregou-se o método misto (parcial + global), os alunos não progrediram no seu comportamento tático, pelo contrário, demonstraram decréscimo nos escores.

Portanto, confirmam-se os resultados encontrados de estudos anteriores (CORRÊA *et al* 2004; MOREIRA, 2005; MORALES, 2007; SILVA, 2007; COLLET, 2007; MENDES, 2006), onde ocorreram diferenças significativas na aprendizagem nos métodos centrados na tática.

Tabela 3 - Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: OO divergente (criatividade).

	GRUPO 1 (situacional)		GRUPO 2 (misto)	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pontos	53	69	65	52
Mediana	3	4	3	2
Moda	3	4	3	2
Valor *p*	0,01		0,02	

Na tabela 3, confirma-se a diferença significativa no parâmetro tático oferecer-se orientar-se divergente (criatividade), nos escores do pré-teste para o pós-teste nas duas equipes.

No grupo 1, denominado situacional, observa-se que além de apresentar um valor p=0,01, houve uma melhora no total de pontos obtidos do pré-teste (53) para o pós-teste (69) com uma diferença de 16 pontos.

A mediana e a moda apresentaram no pré-teste um valor de 03 pontos que segundo o gabarito KORA: OO divergente (validado por MEMMERT, 2002) significa "*o aluno mostra soluções padrões que aparecem freqüentemente, as procuras temporais de ótimas posições tiveram pouca novidade*", no pós-teste o valor da mediana e da moda foi de 4 pontos onde "*o aluno mostra uma solução diferente e fora do padrão, as procuras temporais tem um pouco de novidade*".

Esses valores indicam um aumento no nível da criatividade (de 03 para 04 pontos), no momento de apresentar novidade na procura de posições adequadas e espaços livres para receber a bola.

No grupo 2, denominado misto (parcial + global), observa-se que um p=0,02, evidencia diferença significativa do pré-teste para o pós-teste. No entanto, houve uma diminuição nos escores obtidos, que no pré-teste foram de 65 pontos e no pós-teste de 52 pontos com uma diferença de 13 pontos.

A mediana e a moda apresentaram no pré-teste um valor de 03 pontos que segundo o gabarito KORA: OO divergente (validado por MEMMERT, 2002) (ANEXO II), significa "*o aluno mostra soluções padrões que aparecem freqüentemente, as procuras temporais de ótimas posições tiveram pouca novidade*", no pós-teste o valor da

mediana e da moda foi de 2 pontos onde "*o aluno não mostra soluções diferentes somente no padrão, as procuras temporais tem um pouco de novidade*".

Portanto, segundo Greco *et al* (2006), a forma mais adequada de contribuir no desenvolvimento da criatividade do aluno é por meio de atividades que requisitem um amplo volume e distribuição da atenção, a utilização do pensamento divergente na geração de idéias e do pensamento convergente na escolha da melhor alternativa para se encontrar soluções táticas adequadas ás exigências situacionais, que a própria competição e o próprio jogo impõe ao participante.

Tabela 4 - Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: RE convergente (inteligência).

	GRUPO 1 (situacional)		**GRUPO 2 (misto)**	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pontos	72	89	94	66
Mediana	3	5	5	3
Moda	3	5	5	3
Valor *p*	0,01		‹0,001	

Na tabela 4, confirmam diferença significativa no parâmetro reconhecer espaços, convergente (inteligência) nos escores do pré-teste para o pós-teste nos dois grupos.

No grupo 1, o total de pontos obtidos no pré-teste foi 72 e no pós-teste foi de 89, com uma diferença de 17 pontos (p=0,01).

A mediana e a moda apresentaram um valor de 03 pontos no pré-teste determinando um comportamento tático que segundo o gabarito do KORA: RE convergente (validado por MEMMERT, 2002), "*o aluno apresenta várias decisões erradas, mas não cometeu erros graves em situações difíceis*", no pós-teste apresentaram um valor de 05 pontos onde "*o aluno apresenta várias situações críticas, mas nenhuma errada, e as soluções eram de dificuldade média*".

Esses valores, segundo o gabarito do KORA: RE convergente (ANEXO III), indicam um adequado nível de qualidade nas soluções propostas, confirmando a aquisição do conhecimento tático, devido às atividades desenvolvidas nas aulas.

No grupo 2, o total de pontos obtidos no pré-teste foi de 94 e no pós-teste de 66 pontos com uma diferença de 28 pontos.

A mediana e a moda apresentaram no pré-teste um valor de 05 pontos onde "*o aluno apresenta várias situações críticas, mas nenhuma errada, e as soluções eram de dificuldade média*". E no pós-teste esse valor baixou para 03 pontos onde "*o aluno apresenta várias decisões erradas, mas não cometeu erros graves em situações difíceis*".

Acredita-se que a estruturação das aulas confirmam os resultados, porque no grupo 1, onde se trabalhou com atividades que deram ênfase ao segmento tático-técnico, os alunos aumentaram os escores do pré-teste para o pós-teste e no grupo 2, diminuíram.

Tabela 5 - Resultado do pré-teste e do pós-teste para conhecimento tático processual KORA: RE divergente (criatividade).

	GRUPO 1 (situacional)		**GRUPO 2 (misto)**	
	Pré-teste	Pós-teste	Pré-teste	Pós-teste
Pontos	55	67	71	45
Mediana	3	4	3	2
Moda	3	4	3	2
Valor *p*	0,07		0,51	

Na tabela 5, observa-se que em ambos grupos houve não houve diferença significativa do pré-teste para o pós-teste no parâmetro reconhecer espaços divergente (criatividade), apresentando um valor p › 0,05.

No grupo 1, o total de pontos obtidos no pré-teste foi de 55 pontos e no pós-teste foi de 67 pontos com uma diferença de 12 pontos.

A mediana e a moda apresentaram um valor de 03 pontos no pré-teste que segundo o gabarito do KORA: RE divergente (validado por MEMMERT, 2002), "*o aluno tem apresentado geralmente soluções padrão, as que já foram oferecidas. As descobertas dos espaços e dos passes foram com um pouco de novidade*", no pós-teste aumentou para 04 pontos, onde "*o aluno mostra duas alternativas de soluções diferentes, não sendo do tipo padrão, mas que apareceram freqüentemente no jogo, as descobertas dos espaços livres foram com novidades*".

No grupo 2, o valor de pontos obtidos no pré-teste foi de 71 e no pós-teste de 45 com uma diferença de 26 pontos.

O valor da mediana e da moda, foi de 03 pontos que segundo o gabarito do KORA: RE divergente (validado por MEMMERT, 2002), "*o aluno tem apresentado geralmente soluções padrão, as que já foram oferecidas. As descobertas dos espaços e dos passes foram com um pouco de novidade*", e diminui para 02 pontos, onde "*o aluno tem apresentado somente soluções padrão, as que já foram oferecidas, as descobertas dos espaços e dos passes foram com pouca novidade*".

Esses valores conforme o gabarito do KORA: RE divergente (ANEXO IV), indicam que no grupo1, onde se destinou a maior parte do tempo ao segmento tático, obteve aquisição do conhecimento tático (de 03 para 04 pontos), produto das atividades desenvolvidas nas aulas.

Pode-se afirmar que os alunos pertencentes ao grupo 1 (método situacional), apresentaram escores maiores na avaliação e análise dos parâmetros táticos oferecer-se orientar-se e reconhecer espaços. Confirmando uma evolução na aprendizagem por meio da aquisição de conhecimento tático processual.

A diferença entre os grupos é visível, no entanto, quando compara-se as médias dos dois grupos, a análise estatística mostra que em dois parâmetros (OO convergente no pós-teste e OO divergente no pré-teste) não há diferença estatisticamente significativa. Nos itens abaixo, verificam-se os valores dos "*p"* em cada parâmetro analisado.

- OO convergente pré-teste – p=0,02; OO convergente pós-teste – p=0,06;

- RE convergente pré-teste - p‹0,001; RE convergente pós-teste – p=0,002;
- OO divergente pré-teste – p=0,20; OO divergente pós-teste – p=0,01;
- RE divergente pré-teste – p=0,01; RE divergente pós-teste – p‹0,001

Conclui-se que os métodos investigados, ou seja, o método situacional e o grupo controle (método misto – analítico/global), são diferentes.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo analisou o método de ensino em duas turmas de quinta-série de uma escola municipal da cidade de Pelotas.

Analisou-se como o professor estrutura as atividades nas suas aulas e verificou-se a influência desses métodos na aquisição do conhecimento tático processual dos alunos.

Através da estruturação e categorização das aulas foi possível determinar e verificar as diferenças dos métodos de ensino empregados pelo professor.

Verificou-se que no grupo 1, o processo de ensino-aprendizagem-treinamento teve ênfase nas atividades que permitiram considerá-lo como método situacional. Essa afirmativa é sustentada pela quantidade de tempo destinado ao segmento tático-técnico (64,12%) nas 18 aulas e pela freqüência na utilização de tarefas referentes aos parâmetros: CJ1 (15,55%) e JDIT (54,12%).

No grupo 2, verificou-se um processo de ensino-aprendizagem-treinamento com ênfase nas atividades que permitem considerá-lo como método misto (parcial-global). Sustentada pela quantidade de tempo ao parâmetro técnica (43,67%) e jogo coletivo (45,47%) nas 18 aulas e pela freqüência na utilização de tarefas referentes aos parâmetros: fundamento individual (18,89%) e combinação de fundamentos (30,11%).

Portanto podemos afirmar que o grupo 1 apresentou um modelo de ensino-aprendizagem-treinamento centrado no desenvolvimento da capacidade tática, e o grupo 2 no método misto (analítico – capacidade técnica e global – jogo coletivo).

Confirma-se no presente estudo que o método situacional é eficaz na melhoria dos níveis de conhecimento tático processual em ambos parâmetros (OO, RE, Convergente e Divergente), já o método analítico juntamente com o global não se mostrou eficaz para melhorar os níveis de conhecimento tático processual.

Caba salientar ainda, que no grupo 1, método situacional, os alunos mantinham-se motivados com as aulas e gostavam de participar das atividades propostas. No entanto, no grupo 2, método misto, os alunos mostravam resistência para prática das atividades e reclamavam bastante da metodologia empregada, o que pode ter contribuído para os resultados encontrados.

Recomenda-se que sejam realizados estudos comparando resultados de gêneros diferentes, considerando que na faixa etária recomendada para aplicação do teste KORA (6 a 12 anos), a variável motora se manifesta de forma diferente.

6 REFERÊNCIAS

BAYER, C. **O ensino dos deportos colectivos.** Lisboa: Dinalivros, 1994.

CANFIELD, J. T. **Aprendizagem Motora**. Santa Maria: Gráfica da UFSM, 1981.

COLLET, C.; NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, M. H. K. P.; DONEGÁ, A. L. **Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no voleibol infantil masculino em Santa Catarina.** Revista da Educação Física: Maringá, v. 18, p. 147-159, 2007.

CORRÊA, U. C.; SILVA, A. S.; PAROLI, R. **Efeitos de diferentes métodos de ensino na aprendizagem do futebol de salão.** Revista Motriz: Rio Claro, v. 10, p. 79-88, 2004.

COSTA, F. C. **O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudos das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino.** Lisboa: FMH, 1995.

COSTA, F. C.; GARGANTA, J.; FONSECA, A.; BOTELHO, M. **Inteligência e conhecimento específico em jovens futebolistas de diferentes níveis competitivos.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, v. 2, n. 4, p. 7-20, 2002.

EYSENCK, M.; KEANE, M. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** São Paulo: Scipione, 1997.

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

GALLAHUE, D. L.; OSMUN, J. C. **Understanding Motor development: infants, children, adolescentes, adults, Dubuque:** Browm & Benchmark Publishers, p. 570, 1985.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H. **Mentes que criam: uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandhi.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org.). **O ensino dos jogos desportivos. v.** 3. ed. Porto: Universidade do Porto, 1998.

GARGANTA, J. **A análise do jogo em futebol.** Dissertação de Mestrado em alto rendimento desportivo. Universidade do Porto, FCDEF, 1998.

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.

GASPAR, P.; FERREIRA, J. P. **Tomadas de decisão no esporte: o seu ensino em jovens atletas.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. V. 4, p. 95-111, 2005.

GIACOMINI, D. S. **Conhecimento Tático Declarativo e Processual no Futebol: estudo comparativo entre jogadores de diferentes categorias e posições.** Dissertação de Mestrado, EEFFTO, UFMG, 2007.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GRAÇA A.; MESQUITA, I. **A investigação sobre os modelos de ensino nos jogos esportivos coletivos.** Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. V.3, p.401-421, 2007.

GRECO, P.J.; BENDA, R. N. (Org.) **Iniciação Esportiva Universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico.** Belo Horizonte: UFMG. V. 1, p. 230, 1998.

GRECO, P.J. **Psicologia do Esporte.** In: SAMULSKI, D. São Paulo, Manole, 2002.

GRECO, P.J. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, E.S.; LEMOS, K.L.M. (Org). **Temas Atuais VII**, Belo Horizonte: Editora Health. p.53-78, 2002.

GRECO, P.J. **Conhecimento tático-técnico: eixo pendular da ação tática (criativa) nos jogos esportivos coletivos.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. São Paulo, v. 20, p. 210-212, 2006.

GRECO, P. J.; SILVA, S.A. A metodologia do ensino dos esportes no marco do programa segundo tempo. *In:* OLIVEIRA, A.A.D.; PERIM, G.L. **Fundamentos**

Pedagógicos para o Programa Segundo Tempo. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: UFRGS, 2008.

GRIFFIN, L.L.; OSLIN, J.L.; MITCHELL, S.A. **Analysis of two instructional approaches to teaching net games. Research** Quarterly for Exercise and Sport. Vol.66, suplemento A-64, 1995.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física.** Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1994.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1979.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGUILL, R. A. **Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações**. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MELO, R. S. **Futebol da iniciação ao treinamento.** Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

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

MENDES, J. C. **O processo de ensino-aprendizagem-treinamento do handebol no estado do Paraná: estudo da categoria infantil**. Dissertação de Mestrado, CD, UFSC, 2006.

MORALES, J. C. P. **Processo de Ensino-Aprendizagem-Treinamento no Basquetebol: influência no conhecimento tático processual.** Dissertação de Mestrado, EEFFTO, UFMG, 2007.

MORALES, J.; GRECO, J. P. **A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. V. 21, n. 4, p. 291-299. São Paulo, 2007.

MOREIRA, V. J. P. **Aquisição do conhecimento tático conforme os processos metodológicos do Ensino-Aprendizagem-Treinamento (E-A-T): à exemplo no futsal.** Dissertação de Mestrado, EEFFTO, UFMG, 2005.

MUTTI, D. **Futsal: da iniciação ao alto nível.** São Paulo: Phorte, 2003.

PAULA, P. Processo de **validação de teste para avaliar a capacidade de decisão tática e o conhecimento declarativo no voleibol: situações de ataque de rede.** Dissertação de Mestrado. EEFFTO, UFMG, 2000.

PCNs. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
SAAD, M. A. **Estruturação das sessões de treinamento técnico-tático nos escalões de formação do Futsal.** Dissertação de Mestrado. CEFD, UFSC, Florianópolis, 2002.

SAMULSKI, D. ***Psicologia do Esporte*.** São Paulo: Manole, 2002.

SANTINI, J.; VOSER, R. C. **Ensino dos esportes coletivos: uma abordagem recreativa.** Canoas: Editora Ulbra, 2008.

SCHILD, J. F. G. **Variação da quantidade de informações na performance de uma destreza motora.** Dissertação de Mestrado. CEFD, UFSM, 1987.

SCHILD, J. F. G. **Aprendizagem Motora: uma proposta de contextualização baseada no paradigma ecológico humano de Bronfenbrenner, fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky.** Tese de Doutorado. CEFD, UFSM, 1999.

SCHMIDT R. A.; WRISBERG C. A. **Aprendizagem e Performance Motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, M. V. **Processo de ensino-aprendizagem-treinamento no futsal: influência no conhecimento tático processual**. Dissertação de Mestrado, EEFFTO, UFMG, 2007.

SINGER, R. N.; DICK, W. **Ensinando educação física: uma abordagem sistêmica.** Porto Alegre: Globo, 1980.

TANI, G.; FREUDENHEIM, A. M.; MEIRA JÚNIOR, C. M.; CORRÊA, U. C. **Aprendizagem Motora: tendências, perspectivas e aplicações.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 18, p. 55-72, 2004.

TENROLLER, C. A.; MERINO, E. **Métodos e Planos para o ensino dos esportes.** Canoas: Ulbra, 2006.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física.** Porto Alegre: Artmed, 5 edição, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, T. P. **Métodos de ensino em Educação Física.** São Paulo: Manole, 1986.

XAVIER, T. P. **Interação da inteligência corporal-cinestésica com a criatividade: uma abordagem no desempenho de tarefas motoras.** Dissertação de Doutorado. UFSM, 1998.

WILLIAMS, J. M.; DAVIDS, K. **Visual search strategy, selective attention and expertise in soccer.** Research Quartely for Ecercise and Sport. v. 69, p. 111-128, 1998.

Apêndices

APÊNDICE A

Questionário de Caracterização da Amostra

Nome Completo:_____

Data de nascimento:_____/_____/_____

Escola:_____

Turma:_____

Já jogou handebol? Onde? _____

Pratica algum espore fora da escola?_____

Joga com amigos na rua?_____

Desde que idade você pratica esportes?_____

APÊNDICE B

Termo de Consentimento

(Alunos)

Eu, _____, Voluntariamente aceito participar da pesquisa intitulada “Jogos situacionais na escola e sua influência no conhecimento tático processual” do Mestrado em Educação Física da ESEF – UFPel.

Assinatura do Aluno:_____

(Pais)

Eu, _____, Voluntariamente aceito que meu filho participe da pesquisa intitulada “Jogos situacionais na escola e sua influência no conhecimento tático processual” do Mestrado em Educação Física da ESEF – UFPel. A pesquisa tem como objetivo avaliar o nível de conhecimento tático processual dos escolares, sendo filmada 20 aulas de educação física, não oferecendo nenhum risco aos alunos. A pesquisa será realizada na Escola Campus Barreto no horário das aulas de Educação Física, sendo responsável a professora Silvia Teixeira de Pinho. O aluno pode não participar do estudo sem penalidades ou prejuízos.

Portanto, concordo com tudo que foi citado acima e dou meu consentimento.

Assinatura do Pai:_____

Assinatura da Mãe:_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:_____

Pelotas, ___ de _____ de 2008.

APÊNDICE C

CRONOGRAMA

Meses / Atividades	2007									2008												2009		
	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D	J	F	M
Elaboração da introdução		X	X	X	X																			
Qualificação															X									
Comitê de ética																					X			
Revisão de Literatura	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X					
Aplicação dos Testes																		X	X	X				
Tratamento experimental																			X	X				
Análise dos dados																				X	X	X		
Redação do Relatório de Dissertação			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Entrega da dissertação para Banca																								X
Defesa																								X

APÊNDICE D

CARTA CONVITE

Tenho o prazer de convidar a E.M.E.F. Dom Francisco Campus Barreto para participar da pesquisa de Mestrado intitulada “Jogos Situacionais na Escola e sua influência no Conhecimento Tático Processual” da Escola Superior de Educação Física, da Universidade Federal de Pelotas.

Essa investigação tem como objetivo avaliar o nível de Conhecimento Tático processual de escolares.

Sua Escola têm os pré-requisitos necessários para a realização do estudo, entre eles alunos na faixa etária analisada e espaço físico adequado.

Solicitamos, portanto a sua autorização a fim de viabilizar a coleta de dados, autorizando que a acadêmica de Mestrado Professora Silvia Teixeira de Pinho realize a pesquisa.

A coleta de dados não afetará o desenvolvimento das atividades da Escola. Além disto será mantido anonimato desta instituição.

_____

Estudante Investigadora
Silvia Teixeira de Pinho

De acordo com o esclarecido, aceito colaborar (participar) na realização da pesquisa “Jogos Situacionais na Escola e sua Influência no Conhecimento Tático Processual”.

_____

Direção da Escola

Pelotas, 12 de setembro de 2008.

APÊNDICE E

SÍNTESE DAS AULAS DO GRUPO SITUACIONAL (G1)
APRENDIZAGEM TÁTICA

Formada pelas CT (capacidades táticas) + EF (estruturas funcionais) + JDI (jogos para desenvolver a inteligência).

CT se dividem em: AA (acertar o alvo), TB (transportar a bola ao objetivo), VJ (tirar vantagem tática no jogo), JC (jogo coletivo), RE (reconhecer espaços), SA (superar o adversário) e OO (oferecer-se orientar-se).

EF utilizadas no estudo: 1x1, 1x1+1, 2x1, 2x2+1 e 3x2.

JDI: Jogo da Velha; Jogo dos 4 gols; Pegador de drible com arcos; Campo Minado;

DESCRIÇÃO DAS AULAS

AULA 1 - Dia 01-10-2008 (35 minutos);

- **Jogo da Velha -** (**JDI - CT**: TB);

Descrição: 2 colunas, uma com 5 bolas de handebol e outra com 5 bolas de basquetebol. Ao sinal do professor os primeiros alunos de cada coluna correm e colocam a bola dentro de um dos 9 bambolês que estão dispostos no chão de modo a formar o jogo da velha, este aluno volta para a coluna e toca na mão do colega que sai imediatamente, o jogo dura até uma coluna formar o trio de bolas ou até acabarem as 10 bolas, neste caso vence quem colocar mais bolas.

			AULAS																	
APRENTDÁITZIACGAEM			01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	CT	AA			X	X									X	X		X		
		TB	X	X	X	X	X		X				X		X	X		X	X	X
		VJ							X		X				X	X	X			
		JC	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
		RE										X			X	X	X			X
		SA							X		X		X			X	X		X	X
		OO		X	X			X	X		X	X	X		X	X		X	X	
	EF	1X1	X							X										
		1X1+1			X							X								
		2X1				X								X						
		2X2+1						X	X						X				X	
		3X2														X		X		
	JDI		X	X	X		X						X	X			X	X	X	X

- **EF** – 1 x 1

Descrição: Um aluno joga contra o outro, dispostos nas laterais da quadra, em duplas os alunos fintam e tentam chegar até a lateral oposta sem que o colega lhe tire a bola, utilizamos 9 bolas. O aluno que conseguir chegar até a lateral oposta faz 1 ponto.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol, explicando as regras básicas.

AULA 2 - Dia 01/10/2008 (35 minutos);

- **Jogo dos 4 gols ou jogo das diagonais; -** (**JDI** - **CT**: TB, JC, OO e AA);

Descrição: Na quadra foram feitos 4 gols com 2 cones cada, de forma diagonal. Os pontos eram feitos quando o aluno passava a bola entre os cones e o colega da mesma equipe pegava a bola do outro lado. A turma foi dividida em 2 equipes, depois foi feito com duas bolas. Então cada equipe tinha a função de ataque e defesa.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol, explicando as regras básicas.

AULA 3 – Dia 06/10/2008 (35 minutos);

- **Pegador de Dribles com arcos (JDI – CT:** TB, OO, JC**);**

Descrição: cada aluno com uma bola de handebol sai driblando e fugindo do "pegador", que é um colega com um arco, este tem que colocar o arco no corpo de algum colega que então é o próximo pegador. A professor induz para que todos alunos sejam pegadores.

- **EF** – 1 X 1 + 1

Descrição: Um aluno contra um aluno, porém havia a ação de um colega que era o coringa, ou seja, este atua de acordo com a posse de bola, ajudando, fazendo tabelas etc. Foi feito nos dois lados da quadra e o colega que conseguisse arremessava no gol que primeiramente estava sem goleiro, após foi colocado goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 4 - Dia 08/10/2008 (35 minutos);

- **Estafetas -** (**EF - CT**: TB e AA);

Descrição: 6 bambolês dispostos um após o outro com uma bola dentro de cada um. Os primeiros alunos de cada coluna, ao sinal do professor devem ir correndo com

uma bola nas mãos largar esta dentro do bambolê e pegar a outra e fazer isto nos 3 bambolês, ir até o cone dar uma volta e correr até o primeiro aluno da fila, que sairá e fará a mesma coisa. O jogo acaba quando toda coluna completar a tarefa, ganha a coluna que acabar primeiro.

- **EF** – 2 x 1;

Descrição: Dois alunos jogam contra um, esses irão trocando passes até o gol, a tarefa se dá em meia quadra, e o aluno que está em desvantagem numérica tenta interceptar os passes e tirar a bola. No primeiro momento sem goleiro e após com goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 5 – Dia 08/10/2008 (35 minutos);

- **Jogo da Velha -** (**JDI - CT**: TB);

Descrição: 2 colunas, uma com 5 bolas de handebol e outra com 5 bolas de basquetebol. Ao sinal do professor os primeiros alunos de cada coluna correm e colocam a bola dentro de um dos 9 bambolês que estão dispostos no chão de modo a formar o jogo da velha, este aluno volta para a coluna e toca na mão do colega que sai imediatamente, o jogo dura até uma coluna formar o trio de bolas ou até acabarem as 10 bolas, neste caso vence quem colocar mais bolas.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 6 – Dia 20/10/2008 (35 minutos);

- **Bola ao ar -** (**CT**: OO e JC);

Descrição: 2 equipes jogam separadas uma em cada meia quadra, dispostos aleatoriamente, ao sinal do professor devem golpear cada equipe uma bola (de vôlei), de qualquer modo desde que ela fique no ar, ganha a equipe que manter a bola mais tempo no ar. Em seguida mistura-se as equipes para dificultar.

- **EF** – 2 x 2 + 1

Descrição: Dois alunos jogam uns contra os outros, porém há a adição de um "coringa", que atua de acordo com a posse de bola. Os alunos saem do meio da quadra trocam passes entre si e tentam arremessar no gol, no primeiro momento sem goleiro, após com adição do goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol, explicando as regras básicas.

AULA 7 – Dia 20/10/2008 (35 minutos);

- **Colocar ovos – (CT:** TB, VJ, SA e OO**)**

Descrição: Duas equipes jogam entre si tentando pegar a bola uma da outra, só vale gol quando um colega da mesma equipe pegar a bola no momento que pôr o pé dentro do arco, assim ele coloca o ovo, é um jogo rápido e divertido e são feitos muitos gols.

- **EF** – 3 X 2

Descrição: 3 alunos jogam contra 2, estes arremessam, primeiro sem goleiro após com goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol, explicando as regras básicas.

AULA 8 – Dia 22/10/2008 (35 minutos);

- **Bola Dupla – (CT:** JC**)**

Descrição: Cada equipe se distribui no campo, formando cada uma um círculo, um aluno de cada equipe saí com 2 bolas e a equipe que conseguir chegar no aluno que saiu com as duas bolas primeiro vence.

- **EF** – 1 x 1

Descrição: Um aluno joga contra o outro, dispostos nas laterais da quadra, em duplas os alunos fintam e tentam chegar até a lateral oposta sem que o colega lhe tire a bola, utilizamos 9 bolas. O aluno que conseguir chegar até a lateral oposta faz 1 ponto.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 9 – Dia 22/10/2008 (35 minutos);

- **Soma de Passes – (CT:** JC, OO, VJ e SA**)**

Descrição: Duas equipes tentam pegar a bola, cada uma passa a bola entre si a maior quantidade de vezes possível. O time sem a posse de bola tenta interceptar ou antecipar a bola e pegá-la.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 10 – Dia 27/10/2008 (35 minutos);

- **Os Goleiros – (CT:** JC, RE e OO**)**

Descrição: A quadra foi dividida em 3 zonas, os jogadores têm seu espaço delimitado por um risco de giz, os jogadores das zonas extremas devem trocar passes e a zona do meio tenta interceptar o passe, o aluno que conseguir pegar a bola sai da zona do meio e o aluno que deixou que ele pegasse vai para a zona do meio, importante ressaltar que não valem passes altos e é interessante ir adicionando bolas.

- **EF** – 1 X 1 + 1

Descrição: Um aluno contra um aluno, porém havia a ação de um colega que era o coringa, ou seja, este atua de acordo com a posse de bola, ajudando,faendo tabelas etc. Foi feito nos dois lados da quadra e o colega que conseguisse arremessava no gol que primeiramente estava sem goleiro, após foi colocado goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol

AULA 11 – Dia 29/10/2008 (35 minutos);

- **Campo Minado – (JDI - CT:** TB, OO, SA e JC**)**

Descrição: 2 equipes uma disposta nas laterais da quadra fora da linha lateral nos dois lados todos em posse de bola, e outra disposta dentro dos gols, metade em cada gol sem posse de bola. Ao sinal do professor os alunos devem correr de um gol para o outro e a outra equipe deve lançar a bola rasteira com as mãos tentando acertá-los, quem for atingido tem que sair. O jogo acaba quando todos jogadores desta equipe forem atingidos, após troca-se as equipes de função. Ganha a equipe que tiver ficado na quadra por mais tempo (necessário que o professor cronometre).

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 12 – Dia 29/10/2008 (35 minutos);

- **Gols Móveis – (CT:** AA, JC**)**

Descrição: 2 alunos segurando o bambolê acima da cabeça são os gols móveis, estes devem se movimentar pela quadra correndo sem tirar o bambolê do lugar, a turma dividida em 2 equipes, tem que fazer gol em qualquer um dos bambolês, porém só vale o gol se tiver um colega da mesma equipe do outro lado e pegar a bola antes que esta caia no chão, não vale fazer dois gols no mesmo bambolê seguido. Em 10 minutos de jogo ganha a equipe que tiver feito mais gols.

- **EF** – 2 x 1;

Descrição: Dois alunos jogam contra um, esses irão trocando passes até o gol, a tarefa se dá em meia quadra, e o aluno que está em desvantagem numérica tenta interceptar os passes e tirar a bola. No primeiro momento sem goleiro e após com goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 13 – Dia 01/11/2008 (35 minutos);

- **Colocar ovos – (CT:** TB, VJ, SA, AA, RE e OO**)**

Descrição: Duas equipes jogam entre si tentando pegar a bola uma da outra, só vale gol quando um colega da mesma equipe pegar a bola no momento que pôr o pé dentro do arco, assim ele coloca o ovo, é um jogo rápido e divertido e são feitos muitos gols.

- **EF** – 2 x 2 + 1

Descrição: Dois alunos jogam uns contra os outros, porém há a adição de um "coringa", que atua de acordo com a posse de bola. Os alunos saem do meio da quadra trocam passes entre si e tentam arremessar no gol, no primeiro momento sem goleiro, após com adição do goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 14 – Dia 01/11/2008 (35 minutos);

- **Colocar ovos – (CT:** AA, RE, TB, VJ, SA e OO**)**

Descrição: Duas equipes jogam entre si tentando pegar a bola uma da outra, só vale gol quando um colega da mesma equipe pegar a bola no momento que pôr o pé dentro do arco, assim ele coloca o ovo, é um jogo rápido e divertido e são feitos muitos gols.

- **EF** – 3 X 2

Descrição: 3 alunos jogam contra 2, estes arremessam, primeiro sem goleiro após com goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 15 – Dia 03/11/2008 (35 minutos);

- **Soma de Passes – (CT:** JC, OO, VJ, RE e SA**)**

Descrição: Duas equipes tentam pegar a bola, cada uma passa a bola entre si a maior quantidade de vezes possível. O time sem a posse de bola tenta interceptar ou antecipar a bola e pegá-la.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 16 – Dia 05/11/2008 (35 minutos);

- **Jogo dos 4 gols ou jogo das diagonais; -** (**JDI** - **CT**: TB, JC, OO e AA);

Descrição: Na quadra foram feitos 4 gols com 2 cones cada, de forma diagonal. Os pontos eram feitos quando o aluno passava a bola entre os cones e o colega da mesma equipe pegava a bola do outro lado. A turma foi dividida em 2 equipes, depois foi feito com duas bolas. Então cada equipe tinha a função de ataque e defesa.

- **EF** – 3 X 2

Descrição: 3 alunos jogam contra 2, estes arremessam, primeiro sem goleiro após com goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 17 – Dia 05/11/2008 (35 minutos);

- **Campo Minado – (JDI - CT:** TB, OO, SA e JC**)**

Descrição: 2 equipes uma disposta nas laterais da quadra fora da linha lateral nos dois lados todos em posse de bola, e outra disposta dentro dos gols, metade em cada gol sem posse de bola. Ao sinal do professor os alunos devem correr de um gol para o outro e a outra equipe deve lançar a bola rasteira com as mãos tentando acertá-los, quem for atingido tem que sair. O jogo acaba quando todos jogadores desta equipe forem atingidos, após troca-se as equipes de função. Ganha a equipe que tiver ficado na quadra por mais tempo (necessário que o professor cronometre).

- **EF** – 2 x 2 + 1

Descrição: Dois alunos jogam uns contra os outros, porém há a adição de um "coringa", que atua de acordo com a posse de bola. Os alunos saem do meio da quadra

trocam passes entre si e tentam arremessar no gol, no primeiro momento sem goleiro, após com adição do goleiro.

- **CT** – JC;

Descrição: Jogo coletivo de handebol.

AULA 18 – Dia 10/11/2008 (35 minutos);

- **Jogo da Velha -** (**JDI - CT**: TB, SA, RE e JC);

Descrição: 2 colunas, uma com 5 bolas de handebol e outra com 5 bolas de basquetebol. Ao sinal do professor os primeiros alunos de cada coluna correm e colocam a bola dentro de um dos 9 bambolês que estão dispostos no chão de modo a formar o jogo da velha, este aluno volta para a coluna e toca na mão do colega que sai imediatamente, o jogo dura até uma coluna formar o trio de bolas ou até acabarem as 10 bolas, neste caso vence quem colocar mais bolas. Após os alunos foram divididos em 2 equipes e antes do jogo da velha deveriam realizar 3 passes de handebol, então corriam até um bambolê que tinha 5 bolas dentro e botava no jogo da velha, ganhava a equipe que fizesse a velha primeiro ou tivesse mais bolas dispostas no jogo.

APÊNDICE F

SÍNTESE DAS AULAS DO GRUPO CONTROLE (G2)

- Fundamentos do Handebol (empunhadura, domínio de bola, passes – recepção, arremessos, drible, progressão – deslocamento com posse de bola);

- 15 minutos de jogo de handebol;

AULA 1 dia 30/09/2008 – 35 minutos:

- Exercício de domínio e controle de bola;
- Empunhadura – individual, em duplas e em pequenos grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 2 dia 30/09/2008 – 35 minutos:

- Exercício de passe - recepção - duplas e grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 3 dia 06/10/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 4 dia 20/10/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de dribles – deslocamento com e sem bola;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 5 dia 21/10/2008 – 35 minutos:

- Exercício de domínio e controle de bola;
- Empunhadura – individual, em duplas e em pequenos grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 6 dia 21/10/2008 – 35 minutos:

- Exercício de passe - recepção - duplas e grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 7 dia 27/10/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 8 dia 01/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de dribles – deslocamento com e sem bola;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 9 dia 01/11/2008 – 35 minutos:

- Exercício de domínio e controle de bola;

- Empunhadura – individual, em duplas e em pequenos grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 10 dia 01/11/2008 – 35 minutos:

- Exercício de passe - recepção - duplas e grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 11 dia 03/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 12 dia 04/11/2008 – 35 minutos:

- Exercício de passe - recepção - duplas e grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 13 dia 04/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 14 dia 04/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de dribles – deslocamento com e sem bola;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 15 dia 04/11/2008 – 35 minutos:

- Exercício de passe - recepção - duplas e grupos;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 16 dia 10/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 17 dia 11/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de dribles – deslocamento com e sem bola;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

AULA 18 dia 11/11/2008 – 35 minutos:

- Exercícios de arremessos – com e sem goleiro; com passes, parado; tiro livre; tiro de longa distância;
- Jogo de handebol - 15 minutos;

ANEXOS

ANEXO I

PONTUAÇÃO KORA OO CONVERGENTE

Qualidade da solução / Se oferecer se orientar Procurar a posição adequada para receber a bola.	Nível de definição da situação	Pontos	**Exemplo**
Ótimo **Sempre Livre**	**DIFÍCIL**	**10**	O AL tem, apesar de estar em uma situação difícil, procurado sempre uma boa posição para dar a quem tem a bola opção de passe.
Ótimo **Sempre Livre**	**FÁCIL**	**9**	O AL tem, procurado sempre a posição ótima e oferecido ao colega a possibilidade de passe. No entanto, a situação não era tão difícil.
Muito bom **Quase Sempre**	**DIFICIL**	**8**	O Al tem apesar de estar em uma situação difícil procurado quase sempre achar a posição ótima para que seu colega em posse de bola efetue o passe.
Muito bom **Quase Sempre**	**FÁCIL**	**7**	O AL tem procurado quase sempre a posição ótima para que o colega em posse de bola tenha a opção de passe no entanto a situação não era muito difícil.
Bom **Freqüentemente**	**DIFÍCIL**	**6**	O AL apesar de estar em uma posição difícil tem procurado freqüentemente uma posição ótima para dar a possibilidade de passe.
Suficiente **Alternadamente**	**FÁCIL**	**5**	O AL tem de forma irregular procurado a posição ótima, ele têm oferecido ao portador da bola quase sempre a possibilidade de realizar o passe. A situação não era difícil.
Pobre **Quase Nunca**	**DIFÍCIL**	**4**	O AL não tem quase nunca procurado uma posição ótima, de forma tal que ofereça ao portador da bola a opção de passe no entanto a situação de jogo era difícil.
Pobre **Quase Nunca**	**FÁCIL**	**3**	O AL apesar de estar em uma situação fácil não tem procurado quase nunca uma posição ótima para oferecer ao colega portador da bola a opção de passe.
Insuficiente **Nunca**	**DIFÍCIL**	**2**	O AL não tem procurado quase nunca a posição ótima para oferecer ao colega (portador da bola) a opção de passe. No entanto, era uma situação difícil.
Insuficiente **Nunca**	**FACIL**	**1**	O AL apesar de estar em uma situação fácil não tem procurado nunca uma ótima posição para oferecer ao colega a opção de passe.

ANEXO II

PONTUAÇÃO KORA OO DIVERGENTE

Originalidade da Solução na Situação de jogo (uso do espaço ou passe)	**Flexibilidade nas soluções das situações de jogo.**	**P O NTOS**	**Exemplo**
Amplo acima da media (muito original)	Duas ou mais (ações originais)	**10**	O AL mostra diferentes soluções originais, pouco comuns ou pouco conhecidas / esperadas varias vezes para resolver a situação. As procuras temporais de ótimas posições foram sempre (completamente) excelentes.
Amplo acima da média (original)	Duas ou mais (ações originais)	**9**	O AL mostra diferentes soluções originais / fora do comum, ou pouco conhecidas. As procuras temporais de ótimas posições foram sempre muito boas.
Acima da media (quase sempre)	Duas ações (originais,raridade que não aparecem de forma pouco freqüente)	**8**	O AL mostra duas diferentes soluções originais / fora do comum, ou pouco conhecidas. As procuras temporais de ótimas posições foram sempre boas.
Bom, na média (algumas vezes)	Duas ações novas (que aparecem de forma pouco freqüente)	**7**	O AL mostra duas diferentes soluções que não foram originais / fora do comum, mas que aparecem de forma esporádica. As procuras temporais de ótimas posições foram sempre surpresa.
Na média (ainda faz coisas novas)	Duas ações (pouco freqüentes)	**6**	O AL mostra duas diferentes soluções que não foram originais, mas que aparecem de forma esporádica. As procuras temporais de ótimas posições foram sempre surpresa.
Suficiente, ainda (consegue coisas novas)	Uma (Ação pouco freqüente)	**5**	O AL mostra uma diferente solução que não são dentro do repertório Standard, mas que já apareceram. As procuras temporais de ótimas posições tiveram sim novidade.
Pobre, próximo da média (com poucas coisas novas)	Uma (Ação pouco freqüente)	**4**	O AL mostra uma diferente solução que não são dentro do repertório Standard, mas que aparecem freqüentemente. As procuras temporais de ótimas posições tiveram sim ainda uma novidade.
Pobre, abaixo da média (próximo do padrão)	Nenhuma	**3**	O AL mostra em regra gerais soluções, dentro do repertorio Standard, que aparecem freqüen-temente. Ocasionalmente as procuras temporais de ótimas posições tiveram um pouco de novidade.
Insuficiente (quase somente padrão)	Nenhuma	**2**	O AL mostra quase somente soluções dentro do repertorio Standard, que aparecem sempre. Muito ocasionalmente as procuras temporais de ótimas posições tiveram um pouco de novidade.
Muito Insuficiente (Somente padrão)	Nenhuma	**1**	O AL mostra somente soluções Standard, que aparecem sempre. As procuras temporais de ótimas posições não tiveram novidade.

ANEXO III

PONTUAÇÃO KORA RE CONVERGENTE

Qualidade da solução – utilização dos espaços ou passe	Nível de dificuldade da situação	Pontos	Exemplo
Ótimo Sempre Livre	DIFÍCIL	10	O aluno enfrenta situações difíceis sempre utilizando o espaço de forma ótima ou passando a bola para um colega melhor posicionado.
Ótimo Sempre Livre	FÁCIL	9	O aluno enfrenta somente uma situação de tensão e utiliza o espaço de forma ótima. Nas outras situações a dificuldade é média.
Muito Bom Quase Sempre	DIFÍCIL	8	O aluno utiliza os espaços sempre de maneira adequada, enfrenta apenas uma situação de grande dificuldade.
Muito Bom Quase Sempre	FÁCIL	7	O aluno utiliza quase sempre o espaço de maneira ótima, mas enfrenta um defensor mais fraco quando aparecem as situações
Bom Freqüentemente	DIFÍCIL	6	O aluno alterna momentos bons e ruins em seu jogo. Enfrentou situações fáceis e difíceis alternadamente.
Suficiente Alternadamente	FÁCIL	5	O aluno apresenta várias decisões críticas, mas nenhuma errada. As situações eram de dificuldade média.
Pobre Quase nunca	DIFÍCIL	4	O aluno cometeu alguns erros graves em situações simples, no entanto utiliza os espaços de forma adequada.
Pobre Quase nunca	FÁCIL	3	O aluno apresenta várias decisões erradas, mas não cometeu erros graves em situações difíceis.
Insuficiente Nunca	DIFÍCIL	2	O aluno apresentou várias decisões críticas em situações que foram consideradas de dificuldade média.
Insuficiente Nunca	FÁCIL	1	O aluno cometeu muitos e alternados erros em situações simples.

ANEXO IV

PONTUAÇÃO KORA RE DIVERGENTE

Originalidade da Solução na Situação de jogo (uso do espaço ou passe)	Flexibilidade nas soluções das situações de jogo.	PONTOS	Exemplo
Amplo acima da média (muito original)	Duas ou mais (ações originais)	10	O AL mostra diferentes soluções originais, pouco comuns ou pouco conhecidas / esperadas várias vezes. A descoberta de espaços ou a realização de passes foram sempre (completamente) excelentes.
Amplo acima da média (original)	Duas ou mais (ações originais)	9	O AL mostra diferentes alternativas originais / fora do comum de solução. A descoberta de espaços ou a realização de passes foram excelentes.
Muito bom (quase sempre)	Duas (ações originais / que aparecem de forma pouco freqüente)	8	O AL mostra diferentes alternativas originais / fora do comum de solução. A descoberta de espaços, ou de passes foram pouco freqüentes.
Bom, na média (algumas vezes)	Duas (ações que aparecem de forma pouco freqüente)	7	O AL mostra duas alternativas de soluções diferentes, que não foram pouco comuns, mais que aparecem na prática com pouca freqüência. As descobertas dos espaços e dos passes foram sempre cheias de muita surpresa.
Na média (ainda faz coisas novas)	Duas (ações pouco freqüentes, novas)	6	O AL mostra duas alternativas de soluções diferentes, que não foram pouco comuns, mais que aparecem na prática com pouca freqüência. As descobertas dos espaços e de passes foram sempre surpresas.
Suficiente, ainda (consegue coisas novas)	Uma (Ação pouco freqüente)	5	O AL mostra duas alternativas de solução diferentes, as mesmas não são do tipo padrão, mais que apareceram já no jogo. As descobertas dos espaços e dos passes foram com novidades.
Pobre, próximo da média (com poucas coisas novas)	Uma (Ação pouco freqüente)	4	O AL mostra duas alternativas de solução diferentes, as mesmas não são do tipo padrão, mais que aparecem freqüentemente no jogo. As descobertas dos espaços e dos passes foram com novidades.
Pobre (próximo do padrão)	Nenhuma	3	O AL tem apresentado geralmente soluções padrão, as que já foram oferecidas. As descobertas dos espaços e dos passes foram com um pouco de novidade ainda.
Insuficiente (quase somente padrão)	Nenhuma	2	O AL tem apresentado quase sempre soluções padrão, as que já foram oferecidas. As descobertas dos espaços e dos passes foram com pouca novidade.
Muito Insuficiente (Somente padrão)	Nenhuma	1	O AL tem apresentado somente soluções padrão, as que já foram oferecidas. As descobertas dos espaços e dos passes nunca foram novidade.