

O ensino do jogo de futebol: um modelo híbrido de desenvolvimento da competência tática

João Quina¹, Amândio Graça²

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal;*

²*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal*

Resumo

A incongruência entre as características dos modelos de ensino tradicionais e as teorias mais recentes do ensino e da aprendizagem tem impulsionado investigadores e treinadores desportivos a desenvolver novos modelos de ensino, dos quais se destacam: Sport Education, Teaching Games for Understanding, Modelo de Competência nos Jogos de Invasão, Escola da Bola e Play Practice.

A disseminação extensiva destes modelos de ensino ainda está longe de se verificar tanto nas escolas como nos clubes. No entanto, para que as ideias inovadoras dos modelos se afirmem, muitos caminhos há ainda a percorrer. Um deles parece ser a combinação de modelos e o alargamento do seu campo de aplicação à variedade de jogos desportivos.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de instrução híbrida, concebida a partir dos modelos de Educação Desportiva e de Competência nos Jogos de Invasão, direcionada para o ensino do jogo de futebol em contexto de escola de futebol.

A proposta em análise: comunga do mesmo núcleo de preocupações dos modelos que lhe deram origem (o jogo como um espaço de problemas, a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência tática, o atleta como construtor ativo da sua aprendizagem); assenta na conceção de que a aprendizagem do jogo formal (11x11) se processa por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo - as designadas formas básicas de jogo (FBJ); visa o desenvolvimento da competência tática dos praticantes; está organizada em cinco etapas (construção do jogo a 3, a 5, a 7, a 9, a 11).

Os conteúdos de ensino explícito são, em todas as etapas, os princípios do jogo: os princípios fundamentais (penetração, cobertura ofensiva, mobilidade, espaço, contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração) e os princípios específicos de organização coletiva definidores do modelo de jogo que se pretende ver jogado.

O desenvolvimento da competência tática dos jogadores em cada etapa faz-se através da articulação coerente de três tipos de exercitação de complexidade e abrangência diferentes: a FBJ, as formas parciais de jogo (FPJ) e as tarefas baseadas no jogo (TBJ).

O conteúdo explícito da instrução centrada na resolução de problemas do jogo, incide sobre: a definição dos objetivos e resultados a atingir; a identificação/clarificação de princípios e regras de ação; a adequação das ações tático-técnicas aos contextos de jogo. Privilegia-se o questionamento e a descoberta guiada.

A avaliação das aprendizagens está alinhada com os objetivos e os conteúdos de ensino. É realizada nas FBJ e FPJ através do recurso a instrumentos flexíveis com duas dimensões de análise (tomada de decisão e eficácia motora) e oito categorias (os princípios fundamentais do jogo).

INTRODUÇÃO

Em alternativa aos métodos tradicionais de ensino, onde o processo de instrução é estruturado quase que exclusivamente em função do conteúdo, Metzler (2005) propôs um ensino baseado em modelos desenhados em função não apenas do conteúdo, mas também dos objetivos de aprendizagem, do contexto de ensino, da fase de aprendizagem e desenvolvimento em que se encontram os aprendizes, das prioridades de aprendizagem, da estrutura e sequência das tarefas, da avaliação da aprendizagem e do ensino.

Os modelos de ensino são planos de estudos a longo prazo que envolvem as três principais componentes do ciclo didático: a planificação, a implementação/realização e a avaliação.

No ensino dos jogos desportivos, os modelos mais utilizados foram no passado e continuam a ser no presente os modelos técnicos ou tradicionais. A incongruência entre as características destes modelos e as teorias mais recentes do ensino e da aprendizagem tem impulsionado investigadores e treinadores desportivos a desenvolver modelos alternativos, dos quais se destacam: *Sport Education* (Siedentop, 1994), *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982), *Modelo de Competência nos Jogos de Invasão* (Munsch e Mertens, 1991), *Escola da Bola* (Kroger & Roth, 1999; Memmert & Roth, 2007) e *Play Practice* (Holt, et al., 2006; Launder, 2001).

Todos estes modelos comungam do mesmo núcleo de preocupações: o jogo como um espaço de problemas; a importância da compreensão, da tomada de decisão e da consciência táctica; o aluno como construtor ativo da sua aprendizagem (Graça e Mesquita, 2007).

Apesar das vantagens que investigadores e treinadores lhes têm vindo a apontar, a disseminação extensiva destes modelos ainda está longe de se verificar, tanto nas escolas como nos clubes. Para que as suas ideias inovadoras se afirmem, muitos caminhos há ainda a percorrer (Graça e Mesquita, 2007). Um deles parece ser a combinação de modelos e o alargamento do seu campo de aplicação à variedade dos jogos desportivos. De facto, tem vindo a crescer o número de estudos empíricos sobre experiências de modelos híbridos

em contexto e modalidades desportivas diversificadas (Hastie e Buchanan, 2000; Hastie e Curtner-Smith, 2006; Ricardo, 2005).

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma proposta de instrução híbrida, concebida a partir dos modelos de Educação Desportiva e de Competência nos Jogos de Invasão, direcionada para o ensino do jogo de futebol em contexto de escola/clube de futebol. Do modelo de Educação Desportiva, foram incorporadas, por força do contexto natural onde as escolas/clubes de futebol desenvolvem a sua atividade, as ideias de treino, quadros competitivos e festividade e do modelo de Competência nos Jogos de Invasão, a organização do processo de ensino em etapas, a estruturação funcional do jogo em grupos de problemas e o conceito de avaliação alinhada.

Fundamentação

Os jogos desportivos são jogos situacionais de oposição ativa, ricos em situações de grande imprevisibilidade (Garganta, 2006). Durante o jogo, os participantes são confrontados com problemas de elevada complexidade para cuja resolução não existem respostas únicas ou predefinidas (Garganta e Pinto, 1994) dado que dependem, em grande parte, dos constrangimentos da tarefa (espaço, tempo, bola, colegas, adversários), do envolvimento (ambiente físico, social e psicológico) e pessoais (competências, emoções, saberes) (Davids et al., 2008; Newell, 1985). Em contextos de elevada incerteza, os jogadores terão de estar constantemente a fazer escolhas, a tomar decisões e a executar ações. Jogar bem significa escolher as ações certas nos momentos certos e fazer isso de forma eficiente ao longo de todo o jogo (Gréhaigne et al., 2001). A tomada de decisão requer saber fazer, saber como fazer e, naturalmente e antes de tudo, saber o que fazer (Garganta, 2006; Temprado, 1991). Neste contexto, o problema fulcral do sucesso dos jogadores no jogo situa-se no plano decisório, no plano tático-estratégico (Garganta, 2006). Talvez devido à consensualidade desta asserção, os conceitos de pensamento tático, de consciência tática e de competência tática (conceitos bastante próximos - Lopez, 2010), entendidos como a competência para identificar os problemas que surgem no jogo e para selecionar as ações necessárias para resolver aqueles problemas (Mitchell et al., 1994), têm vindo a ganhar relevância no ensino dos jogos desportivos (Bunker e Thorpe, 1982; Munsch e Mertens, 1991; Siedentop, 1994). Paralelamente, os princípios do jogo, entendidos como referências que orientam a tomada de decisão dos jogadores, estão também a impor-se como conteúdos de ensino importantes (Costa, 2010; Garganta, 2006; Tavares et al., 2006). Querendo avançar-se nesta direção, as teorias construtivistas e ecológicas da aprendizagem e do ensino indicam o caminho: recorrer a modelos de instrução ativos, alicerçados em tarefas de aprendizagem que encerrem problemas relacionados à configuração do jogo e à performance dos praticantes (Garganta, 2006), que apelem ao sentido tático, que induzam os aprendizes a construir as

suas próprias aprendizagens em função dos problemas situacionais com que são confrontados, que envolvam os jogadores na busca das soluções, que valorizem os processos de compreensão, de percepção e de tomada de decisão (Mesquita, 2006), que valorizem a autonomia, o risco e a criatividade.

Em coerência com as referidas teorias e com os modelos de competência nos jogos de invasão e de educação desportiva (ambos fundamentados nelas), propomos, para o ensino do jogo de futebol, um modelo assente nos seguintes pressupostos: i) a aprendizagem do jogo formal processa-se por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo, mas de complexidade e abrangência crescentes - designadas por formas básicas de jogo; ii) as formas básicas de jogo constituem etapas de ensino focadas no desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas nessas mesmas formas básicas de jogo; iii) em cada etapa, o desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas faz-se através da articulação coerente de três tipos de exercitação de complexidade e abrangência diferentes: a forma básica de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo; iv) a competição faz parte integrante do processo de instrução.

Objetivo geral de aprendizagem e desenvolvimento

O modelo de ensino do jogo de futebol que adotamos visa, fundamentalmente, o desenvolvimento da competência tática dos jogadores e das equipas, entendida como um sistema que integra três conjuntos de capacidades (Musch e Mertens, 1991): a capacidade para selecionar as melhores soluções para os problemas do jogo (tomada de decisão), a capacidade para executar de forma eficaz as soluções encontradas (eficácia motora) e a capacidade para jogar em equipa (comunicar e cooperar). Este entendimento sistémico tem o mérito de reforçar a importância da relação de interdependência dos três conjuntos de capacidades. Perturbações, mesmo que ligeiras, num deles podem afetar drasticamente o todo que é a performance tática.

Conteúdos de ensino/treino

O sucesso de uma equipa está dependente da coordenação das decisões e das ações efetuadas por todos os jogadores da equipa. Para que a referida coordenação seja alcançada é importante que todos os jogadores da equipa orientem os comportamentos táticos pelos mesmos princípios. Estes, ao serem simultaneamente respeitados por todos e depois de integrados e coordenados no seu todo, conduzem a uma efetiva movimentação global, a um efetivo "jogar em equipa" (Tavares et al., 2006). Os princípios de jogo constituem, assim, as referências ou as normas que orientam a tomada de decisão e a intervenção dos jogadores e da equipa no jogo. Como normas que são, precisam de ser

assimilados por exercitação, emergindo, desta forma, como conteúdos importantes do processo de ensino/treino.

Entre investigadores e treinadores de futebol, há um consenso bastante alargado sobre a natureza e a definição dos princípios do jogo. Encontramo-los, com frequência, definidos a dois níveis: aos níveis da participação dos jogadores enquanto entidades individuais e ao nível da participação da equipa enquanto entidade coletiva. No plano da intervenção dos jogadores, todos os jogadores devem, em função da situação de jogo, procurar orientar os seus comportamentos por oito princípios fundamentais: quatro ofensivos (penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço) e quatro defensivos (contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração) (Castelo, 1996, 2004; Garganta e Pinto, 1994; Queiroz, 1983). Estes princípios são apresentados nos quadros 1 e 2 do anexo 1.

Mas os princípios fundamentais, por si só, não conduzem a um efetivo “jogar em equipa”, a um “jogar específico”, a um “jogar com identidade”. Para que tal aconteça, os princípios fundamentais precisam de ser, por um lado, respeitados por todos os jogadores da equipa e, por outro, integrados e coordenados num todo coerente – o designado modelo de jogo. Um modelo de jogo é uma ideia de jogo constituída por princípios e subprincípios representativos dos diferentes momentos do jogo que se articulam entre si, manifestando uma organização funcional própria (Oliveira, 2004).

Este segundo conjunto de princípios é específico de cada equipa e das equipas da mesma escola/clube. Por isso, designámo-los por princípios específicos de organização coletiva. Na sua definição, procurámos respeitar quatro condições: i) serem acessíveis às capacidades percetivas, cognitivas e motoras dos praticantes; ii) serem facilmente transferíveis das versões de jogo mais simples para as mais complexas; III) serem coerentes com as principais tendências evolutivas do jogo de futebol; iv) serem coerentes com a nossa forma de entender e gostar do jogo de futebol.

Tendo em atenção as condições supra referidas, procurámos estruturar este conjunto de princípios em torno de três ideias gerais:

1) Assertividade: i) assertividade ofensiva - traduzida no domínio do jogo, na capacidade para ter/conservar a bola e na circulação da bola através do recurso preferencial a combinações táticas; ii) assertividade defensiva - traduzida na capacidade para defender longe da baliza, para provocar e aproveitar erros nos jogadores adversários através de pressão permanente sobre os sucessivos portadores da bola e os espaços próximos e para defender de forma concentrada e com ajudas/coberturas permanentes.

2) Autonomia e criatividade - traduzidas na capacidade dos jogadores para resolverem os problemas de jogo em função, por um lado, dos princípios do jogo e, por outro, da leitura que eles próprios fizerem do jogo e da perceção que tiverem das capacidades próprias, dos colegas e dos adversários.

3) Eficácia técnica que suporte a assertividade, a autonomia e a criatividade.

A operacionalização dos princípios específicos de organização coletiva é apresentada nos quadros 4 e 5 do anexo 2.

Decidir bem – isto é, tomar as decisões adequadas em função dos constrangimentos da tarefa, do envolvimento e pessoais, é a condição primeira para se ser taticamente competente. No jogo de futebol, o sucesso dos jogadores e da equipa está dependente da coordenação das decisões tomadas por todos os jogadores (Tavares, et al., 2006). Mas para que esta coordenação seja efetiva, é importante que todos os jogadores conheçam e orientem os comportamentos tático-técnicos pelos mesmos princípios de jogo. Nesta perspectiva, o jogo e os princípios do jogo afiguram-se-nos como os conteúdos centrais do processo de ensino. Por isso, eles devem ser ensinados de forma explícita. Mas, para se ser taticamente competente, não basta saber decidir. É também necessário ser-se eficaz na execução das ações tático-técnicas seleccionadas. O ensino destas ações não pode ser descurado, mas deve ser realizado de forma integrada e mais implícita do que explícita no ensino dos princípios do jogo.

Etapas do processo de ensino

A versão formal do jogo de futebol é demasiado complexa para poder ser assimilada, com um mínimo de entendimento e eficácia, pela generalidade dos aprendizes. Por esta razão: Musch e Mertens (1991) defendem que a aprendizagem do jogo formal deve fazer-se por aproximação gradual através do encadeamento de formas mais simples de jogo; Maçãs e Brito (2005) advogam que se deve começar o ensino do jogo de futebol pela organização do centro do jogo (princípios fundamentais), evoluindo, progressivamente, para o ensino dos aspetos de organização da equipa fora do centro do jogo (princípios específicos de organização coletiva); Garganta (2006) propõe um ensino do futebol referenciado a fases evolutivas centradas na abordagem de unidades temáticas funcionais (familiarização com a bola, consciencialização dos alvos, desenvolvimento da oposição, desenvolvimento da cooperação, desenvolvimento das noções de espaço e tempo).

No seguimento do que têm vindo a defender Garganta (2006), Pacheco (2009) e Wein (1995, 2006) e em alinhamento com as formas e os conteúdos dos quadros competitivos oficiais e com o pressuposto de que a competição, fazendo parte do processo normal de instrução, deve ser enfrentada com todos os seus elementos essenciais, propomos uma organização do processo de ensino do futebol em cinco etapas: 1ª) construção do jogo a 3 (3x3 com GR adiantado); 2ª) construção do jogo a 5 (GR±4x4±GR); 3ª) construção do jogo a 7 (GR±6x6±GR); 4ª) construção do jogo a 9 (GR±8x8±GR); 5ª) construção do jogo a 11 (GR±10x10±GR).

No quadro 5 do anexo 3, apresenta-se uma descrição sintética dos temas e dos principais conteúdos por etapa.

A competição, fazendo parte integrante do processo de instrução, deve ser enfrentada, como já foi referido, com todos os elementos essenciais que contém em cada etapa. Por isso, os principais conteúdos de ensino (os princípios de jogo fundamentais e específicos de organização coletiva) repetem-se ao longo de toda a formação, embora o seu nível de dificuldade e de complexidade vá aumentando progressivamente de etapa para etapa e, em cada etapa, se enfatizem uns mais do que outros.

Situações de aprendizagem/treino

A competência tática dos jogadores e das equipas desenvolve-se na prática. Mas numa prática onde as tarefas de aprendizagem estejam carregadas de intencionalidade tática e sejam organizadas de forma a potenciar o desenvolvimento integrado dos diferentes grupos de capacidades que a constituem (capacidade de decisão, eficácia motora e comunicação/cooperação). Na lógica do modelo de ensino que adotamos, a persecução dos objetivos de aprendizagem assenta na articulação coerente de três tipos de contextos de exercitação de complexidade e abrangência diferentes: as formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo.

As formas básicas de jogo (FBJ). São versões simplificadas do jogo formal, construídas a partir do jogo formal por simplificação de alguns dos seus elementos estruturais e funcionais (espaço, número de jogadores, regulamento e materiais), mas conservando a ideia do jogo, a estrutura e objetivos do jogo, o fluxo normal do jogo, as relações de cooperação/oposição e de espaço/tempo (Mesquita e Graça, 2006; Musch e Mertens, 1991).

As FBJ têm uma tripla finalidade: i) constituem o contexto onde se procede à identificação dos problemas de organização coletiva da equipa e das conseqüentes necessidades de aprendizagem; ii) proporcionam o contexto adequado para aplicar e integrar os princípios específicos de organização coletiva e, também, os princípios fundamentais; iii) contribuem fortemente para melhorar ou manter elevados os níveis de motivação dos jogadores para treinar e jogar.

As formas parciais de jogo (FPJ). São situações de aprendizagem mais simples do que as FBJ, focadas, de forma muito clara e específica, na resolução dos problemas evidenciados pela equipa e pelos jogadores nas estruturas parciais do jogo. É importante que as FPJ facilitem a resolução dos problemas detetados nas estruturas parciais do jogo, mas sem as descaracterizar (Ricardo, 2005), pelo que devem: ter objetivos idênticos ao da FBJ que lhe deu origem; enfatizar uma das três estruturas parciais do jogo; interligar as atividades de ataque e de defesa, mas sem ser necessária a transição natural do ataque para a defesa e vice-versa (Musch e Mertens, 1991).

As FPJ constituem o contexto adequado para assimilar e exercitar os princípios específicos de organização coletiva da equipa relativos a cada estrutura parcial do jogo. Como consideramos o jogo constituído por três estruturas parciais (Munsch e Mertens, 1991; Queiroz, 1983), concebemos três tipos de formas parciais de jogo:

1) FPJ de tipo I - *finalizar x impedir a finalização*. Neste tipo de situações de aprendizagem pretende-se resolver: i) os problemas de finalização evidenciados pelos jogadores (princípio da penetração - receção ativa e orientada, noção de enquadramento com a baliza, proteção da bola, noções de linha e momento de remate, técnicas de remate); ii) os problemas exteriorizados pelo guarda-redes na defesa da baliza (técnicas de receção da bola, deslocamentos e posicionamento na baliza em função da posição da bola, dos colegas e dos adversários).

2) FPJ de tipo II - *criar situações de finalização x impedir a criação de situações de finalização*. Pretende-se, neste tipo de situações, promover, de forma dominante, a assimilação: i) dos princípios específicos da organização ofensiva da equipa na zona de finalização, tendo em vista criar situações de finalização em condições, por norma, de inferioridade numérica e pouco espaço; II) dos princípios específicos da organização defensiva da equipa nos setores defensivo e do meio campo defensivo, tendo em vista anular situações de finalização; iii) dos princípios específicos de organização coletiva relativos às transições ataque/defesa e defesa/ataque.

3) FPJ de tipo III - *construir o ataque x impedir a construção do ataque*. Nesta categoria de situações, pretende-se promover a assimilação: i) dos princípios específicos da organização ofensiva da equipa nos setores defensivo e do meio campo, tendo em vista a progressão e a entrada com a bola controlada na zona de finalização; ii) dos princípios específicos de organização defensiva da equipa nos setores ofensivo e do meio campo, de forma a impedir a progressão da equipa adversária e recuperar a posse da bola; iii) dos princípios referentes às transições ataque/defesa e defesa/ataque.

As tarefas baseadas no jogo (TBJ)

São exercícios simples ou muito simples, construídas com o objetivo de resolver as necessidades específicas dos jogadores tanto ao nível da aplicação dos princípios fundamentais de jogo como ao nível da execução das ações tático-técnicas. Neste tipo de situações, o contexto pode ser mais ou menos simplificado, mas deve ser sempre referenciado a situações particulares de uma das formas parciais de jogo para que os praticantes encontrem relação entre o exercício isolado e o jogo (Vasco, 2005).

Nas TBJ, exercitam-se, de forma muito focada, os princípios fundamentais do jogo e as respetivas ações tático-técnicas de suporte.

A articulação das três categorias de contextos de exercitação (FBJ, FPJ e TBJ) é feita conforme ilustrado na figura 1.

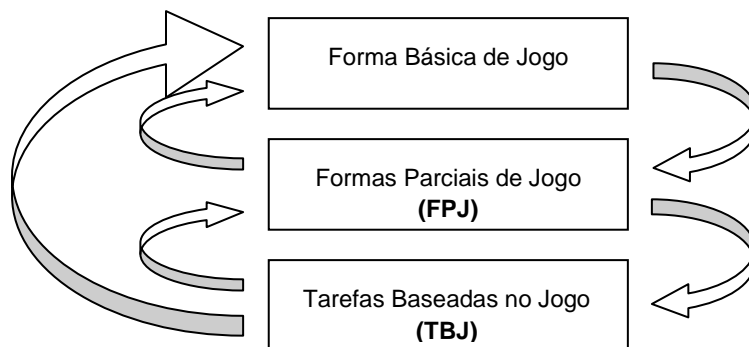


Figura 1. Articulação entre as FBJ, as FPJ e as TBJ no processo de ensino/treino

Nas FBJ, realizadas em situação de exercício ou de competição formal, identificam-se os problemas de organização coletiva da equipa e os problemas específicos dos jogadores na globalidade do jogo e em cada estrutura parcial de jogo. Procuram resolver-se os problemas referenciados: em primeiro lugar, dentro das próprias FBJ; em segundo lugar, nas FPJ; por último e em caso de necessidade, nas TBJ. Minimizadas as dificuldades nas situações mais simples (TBJ e FPJ), volta-se à prática das FBJ para aplicar, consolidar e integrar as aprendizagens efetuadas num contexto mais próximo do jogo formal e para verificar se o nível de jogo efetivamente jogado está a aproximar-se do modelo de jogo desejado (Mesquita e Graça, 2006).

As sessões de ensino/treino

O tempo, a qualidade e a organização da prática são fatores determinantes da aprendizagem e desenvolvimento dos jogadores. Por esta razão, a planificação das unidades de treino merece o maior cuidado.

Razões de eficácia e de facilitação de focagem da concentração aconselham que cada unidade de treino seja construída em torno de um princípio de jogo, competência ou problema suficientemente abrangente para permitir uma adequada diversificação de estímulos sem, no entanto, promover uma grande dispersão da atenção dos praticantes e do professor/treinador. Nas primeiras etapas de ensino, os princípios fundamentais do jogo e, nas etapas seguintes, os princípios específicos de organização coletiva ofensivos e defensivos podem cumprir bem o papel de elementos estruturadores do processo de planificação das sessões de ensino/treino.

a. Não acreditamos em modelos de sessões de treino únicos, bons e maus. Todavia, por razões decorrentes da simplificação de processos e de gestão do tempo, propomos um

modelo de sessão estruturado em três partes similares em importância e duração: parte inicial, parte intermédia e parte final.

A parte inicial deve ser dirigida à exercitação dos princípios fundamentais do jogo e das respetivas ações tático-técnicas de suporte. As situações de exercitação escolhidas para esta parte devem ser predominantemente do tipo TBJ pouco complexas, realizadas em grupos de pequena ou média dimensão. Jogos de perseguição com e sem bola contendo fintas e mudanças de velocidade e direção, jogos de passes e desmarcações, jogos de manutenção de posse de bola em situação de superioridade numérica do ataque são apenas alguns exemplos de TBJ que podem ser utilizadas nesta parte da sessão.

A parte intermédia, em função da etapa de aprendizagem e das necessidades dos atletas, pode ser direcionada, em simultâneo, em sequência ou em alternativa: i) para a assimilação dos princípios fundamentais do jogo e das respetivas ações de suporte recorrendo -se a TBJ, realizadas em grupos de pequena dimensão (1x1, 2x2, 2x1, 3x3, 3x2); ii) e/ou para assimilação dos princípios específicos de organização coletiva da equipa através do recurso a FPJ, realizadas em grupos de média dimensão (GR±5x3, 4x3±GR, etc.).

A parte final deve ser reservada à integração e aplicação dos princípios abordados nas partes inicial e intermédia. A FBJ ou uma FPJ próxima da FBJ em abrangência e complexidade podem cumprir esta finalidade.

A preparação das unidades de treino deverá ser feita microciclo a microciclo – isto é, semanalmente. O treinador: i) nas sessões de competição ou na FBJ realizada na parte final das sessões de treino/aprendizagem, identifica os problemas da equipa e dos jogadores em cada uma das estruturas parciais do jogo; ii) hierarquiza os problemas; iii) define os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o microciclo seguinte; iv) distribui os objetivos pelas unidades de treino do microciclo; v) em coerência com os objetivos traçados, escolhe/constrói as situações de aprendizagem para cada sessão do microciclo.

Instrução verbal

No decurso do processo de ensino/aprendizagem, os praticantes precisam de instruções verbais que os ajudem a entender e a aprender a resolver os problemas do jogo.

À luz das correntes construtivista e ecológica, a informação que os praticantes precisam para resolver os problemas do jogo provém de diversas fontes e pode ser adquirida de muitas maneiras. Muita dela está disponível no próprio contexto de prática e pode ser captada pelo próprio praticante com ou sem a ajuda do treinador. Conhecer os constrangimentos do jogo e dos jogadores e compreender como é que as diferentes fontes de informação trabalham em separado e em conjugação com outras técnicas de instrução é fundamental para que as ajudas verbais possam contribuir para melhorar e encorajar a aprendizagem e o desenvolvimento dos praticantes (Williams e Hodges, 2005). A forma, o

conteúdo e a frequência da informação verbal decorrerem, assim, da articulação da natureza dos recursos predominantemente solicitados pelo jogo e dos recursos existentes nos aprendizes.

A forma da instrução verbal

Excelentes capacidades perceptiva e de tomada de decisão, elevada autonomia, muita criatividade e grande disponibilidade para correr riscos são capacidades determinantes do sucesso dos jogadores e das equipas no jogo (Garganta 2006). Por isso, todos os praticantes devem ser incentivados e ajudados a desenvolver aquele complexo conjunto de competências desde muito cedo através do recurso a técnicas de instrução com potencialidades para incentivar e ajudar os praticantes, em situação de prática, a focalizar a atenção nos aspetos mais relevantes do jogo (aspetos perceptivos e decisórios) e, em situações de não prática, a refletir sobre os problemas sentidos, as soluções encontradas, os resultados visados e os efectivamente alcançados, os receios e as emoções. Neste sentido, a “descoberta guiada de Mourinho” e/ou o “questionamento de Isabel Mesquita” constituem excelentes referências. Para Mourinho (apud Lourenço 2010), perguntar, questionar, exigir participação activa na procura de soluções para os problemas do jogo conduz a resultados positivos, aumenta a confiança dos jogadores, melhora o jogo da equipa. Para Mesquita (2006), “o questionamento incrementa o desenvolvimento do raciocínio tático e a autonomia decisória, pressupostos edificadores da prática de jogo qualificado”.

A quantidade e a frequência da instrução

Se muita da informação que os praticantes precisam está disponível no próprio contexto de prática e pode ser captada pelo próprio praticante com ou sem a ajuda dos treinadores, o que os estes precisam de fazer não é entupir os aprendizes com informação, mas sim incentivá-los a confiar nos seus mecanismos intrínsecos de feedback e ajudá-los a analisar o contexto e a captar a informação pertinente para a resolução dos problemas de jogo (Williams e Hodges, 2005). Informação sim, mas na medida e no tempo certos.

A quantidade e frequência ótimas de informação parecem estar dependentes do estágio de aprendizagem em que se encontram os praticantes e da complexidade das tarefas (Schmidt e Wrisberg, 2006). Nas fases iniciais ou quando as tarefas são mais complexas, os jogadores podem precisar de informação mais frequentes para melhorar. Mas, à medida que a competência vai aumentando, a frequência da informação deve ir sendo reduzida ou mesmo retirada para encorajar os aprendizes a fazerem eles próprios a deteção e correção dos seus erros (Wulf e Shea, 2004) e a tornarem-se progressivamente mais autónomos.

O conteúdo da instrução

O conteúdo das ajudas verbais depende do momento em que são fornecidas: antes, durante e após os períodos de prática.

Antes dos períodos de prática, o conteúdo informativo da instrução deve centrar-se, não no fornecimento de soluções, mas sim na identificação e/ou clarificação dos problemas a resolver, no enquadramento e relevância dos problemas e na definição dos objectivos e dos resultados a atingir. Perguntas de qualidade que ajudem os atletas a tomar consciência dos problemas, que os desafiem a encontrar/descobrir soluções e que os motivem a experimentar soluções são sempre preferíveis à prescrição de soluções.

Durante a prática, os *feedbacks* e as palavras-chave são os instrumentos pedagógicos habitualmente utilizados para fornecer informação. No jogo de futebol, porque é um jogo rico em problemas com várias possibilidades de solução, a adequação e o resultado das acções contam mais do que a forma de execução. Por isso, é particularmente importante que o conteúdo informativo das “*perguntas feedback*” e das palavras-chave se centre mais na adequação das acções ao contexto (tomada de decisão e princípios de jogo) e nos resultados visados ou produzidos do que na execução das mesmas (Schmidt e Wrisberg, 2006).

Após períodos da prática adequadamente longos, é importante promover momentos de reflexão coletiva para analisar, explicar, recapitular, fazer sínteses, definir princípios, etc. Também nestes momentos, o questionamento tem vantagens sobre os métodos expositivos tradicionais. As questões colocadas devem orientar a discussão no sentido de promover o relacionamento do conhecimento processual com o conhecimento declarativo e tornar explícito o conhecimento implícito (Lopez, 2010).

Em síntese, no que à eficácia ajudas verbais diz respeito, pode revelar-se determinante: i) que os conteúdos da informação emitida nos períodos pré, durante e após a prática estejam relacionados - isto é, que o conteúdo emitido durante a apresentação das tarefas seja reforçado durante a prática através de feedback ou palavras-chave e depois da prática nos períodos de reflexão coletiva (Graça e Mesquita, 2006; Lopez, 2010); ii) que a actividade motora dos praticantes não seja interrompida com demasiada frequência para lhes fornecer informação; recomenda-se a definição de critérios reguladores dos episódios de instrução, tais como fornecer informação apenas quando a performance estiver a cair para níveis comprometedores da aprendizagem e fazer “*sínteses informativas*”, em grupo, após períodos adequadamente alargados de prática (Williams e Hodges, 2005); iii) que o conteúdo da informação seja focado no objeto central da aprendizagem e não se disperse por aspetos colaterais mesmo que importantes; iv) que o conteúdo da instrução se centre mais nos critérios de adequação e de resultado do que nos de execução; v) que a forma de emissão da informação seja, preferencialmente, do tipo interrogativo.

Avaliação da aprendizagem

O desenvolvimento da competência tática constitui o objetivo central da proposta de instrução apresentada neste trabalho e os princípios de jogo constituem os conteúdos fundamentais. Neste contexto e assumindo os conceitos de “avaliação alinhada” que preconiza o alinhamento da avaliação com a natureza dos objectivos e a instrução e de “avaliação autêntica” que remete para a contextualização das tarefas de avaliação (Siedentop, 1994; 1996), avaliar os jogadores e as equipas em situação de jogo tendo como referência os princípios de jogo, parece-nos, tal como defende Costa (2010), uma via útil e possível. Por isso, propomos que a avaliação da performance tática dos jogadores (e das equipas) seja feita nas FBJ objeto de ensino através do recurso a um instrumento construído com base no GPAI (Oslin, et al., 1998) e no FUT-SAT (Costa, 2010). A estrutura do instrumento proposto está alicerçada nos princípios fundamentais do jogo e integra duas dimensões (a tomada de decisão e a eficácia motora), oito categorias por dimensão (os oito princípios fundamentais do jogo - penetração, cobertura ofensiva, mobilidade e espaço, contenção, cobertura defensiva, equilíbrio e concentração) e dois ou mais indicadores de performance para cada categoria. O instrumento permite avaliar as decisões tomadas em adequadas/não adequadas e a execução das decisões em eficazes/não eficazes (quadros 6 e 7 do anexo 4)

A partir dos registos das observações, efetuados em direto ou em diferido, é possível, tal como no GPAI e no FUT-SAT, calcular medidas de competência tática mais globais ou mais parcelares utilizando as fórmulas apresentadas no quadro 8 do anexo 3.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Castelo, J. (1994). *Futebol – modelo técnico-tático do jogo*. Edições FMH/UTL.
- Castelo, J. (1996). *Futebol – a organização do jogo*. Edição do autor.
- Costa, I. (2010). *Comportamento tático no futebol: contributo para a avaliação do desempenho de jogadores em situações de jogo reduzido*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Davids, K., Button, C. & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition. A constraints-led approach*. Champaign: Human Kinetics.
- Garganta, J. & Pinto, J. (1994). O ensino do futebol. In A. Graça & J. Oliveira (Eds.), *O ensino dos jogos desportivos*. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

- Garganta, J. (2006). Ideias e competências para “pilotar” o jogo de futebol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson (Eds.), *Pedagogia do desporto*. (pp. 313-326). Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Gréhaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.
- Hastie, P. & Buchanan A. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71, 25-35.
- Hastie, P. Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid sport education - teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 1-27.
- Holt, J., Ward, P., & Wallhead, T. (2006). The transfer of learning from play practices to game play in young adult soccer players. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(2). 101-118.
- Kroger, C., & Roth, K. (1999). *Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos* (P. Greco, Trans. 1 ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice: the games approach to teaching and coaching sports*. Champaign, IL ; Leeds: Human Kinetics.
- López Ros, V. (2010). O desenvolvimento do pensamento tático. In *11º Seminário Internacional Treino de Jovens*. IDP, Porto 21 e 22 Novembro.
- Lourenço, L. (2010). *Mourinho – a descoberta guiada*. Prime Books.
- Maças, V. & Brito, J. (2005). Ensinar a decidir no jogo de futebol. *IV jornadas técnicas de futebol±futsal*, UTAD.
- Memmert, D., & Roth, K. (2007). *The effects of non-specific and specific concepts on tactical creativity in team ball sports*. In Routledge, pp. 1423 – 1432.
- Mesquita, I. & Graça, A. (2006). Modelos de ensino dos jogos desportivos. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 269-283). Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson. (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 227-344). Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. (2ª ed.) Arizona: Holcomb HATHAWAY, Publishers, inc.
- Mitchell, S., Griffin, L., & Oslin, I. (1994). Tactical awareness as developmentally appropriate for the teaching of games in elementary and secondary physical education. *The Physical Educator*, 51, 21-28.

- Musch, E. & Mertens, B. (1991). L'enseignement des sports collectifs: une conception élaborée à l'ISEP de Université de Gand. *Revue de L'Education Physique*, 31 (1), 7- 20.
- Newell, K. (1985). Coordination, Control and skill. In D. Goodman, R. B. Wilberg & I. M. Franks (Eds.), *Differing perspectives in motor learning, memory and control* (pp. 95-317. Amsterdam.
- Oliveira, G. (2004). *Conhecimento específico em futebol: contributos para a definição de uma matriz dinâmica do processo ensino/aprendizagem/treino do jogo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 231-243.
- Pacheco, R., Real, N. & Lopes, M. (2009). *Aprender a jogar no jogo: um guia para o ensino do futebol*. R. Pacheco (Eds.).
- Queiroz, C. (1983). Para uma teoria de ensino/treino do futebol. *Ludens*, v. 8(1), 25-44.
- Ricardo, V. (2005): *Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos: um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Schmidt, R.. & Wrisberg, C. (2006). *Aprendizagem e performance motora: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: the case of sport education. in Silverman S, Ennis C (Eds.), *Student learning in physical Education*. (pp. 247-267). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tavares, F., Greco, P. & Garganta (2006). Perceber, conhecer, decidir e agir nos jogos desportivos coletivos. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson. (Eds.), *Pedagogia do desporto*. (pp. 284-296). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Temprado, J. (1991). Les apprentissages décisionnels en EPS. In Famose, J. P.; Fleurance, Ph & Touchard, Y. (Eds.), *L'apprentissage moteur. rôle des représentations*. Paris: EPS.
- Wein, W. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Real Federation de Fútbol. Madrid.
- Wein, W. (2006). Requisitos necessários para a formação de jogadores criativos. Sevilha: CEDIFA
- Williams, A. & Hodges, N. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: challenging tradition. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 637- 650.
- Wulf, G. & Shea, C. (2004). Understanding the role of augmented feedback: the good, the bad and the ugly. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: research, theory and practice* (pp. 121-144), London: Routledge.

CORRESPONDÊNCIA

João Quina

E-mail: quina@ipb.pt