



Capacitação Continuada



Capacitação Continuada
Ministério do Esporte

Manifestações dos Esportes

5

Manifestações dos Esportes

ESPORTE ESCOLAR – ESPECIALIZAÇÃO



Ministério do Esporte



5

DESIGN E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

LINK

61 3340-6030

1ª EDIÇÃO
TIRAGEM: 2.500 EXEMPLARES
2005

5

Manifestações dos Esportes

1ª edição

Brasília-DF, 2005

República Federativa do Brasil*Presidente*

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministério do Esporte*Ministro do Esporte*

Agnelo Santos Queiroz Filho

Secretário Executivo

Orlando Silva de Jesus Júnior

Secretário Nacional do Esporte Educacional

Rafael de Aguiar Barbosa

Diretor do Departamento de Esporte Escolar e Identidade Cultural

Júlio Cesar Soares da Silva

Coordenadora-Geral de Eventos e Capacitação

Ralcilene Santiago Frota

Comissão de Especialistas de Educação Física

Alcides Scaglia

João Batista Freire

Juarez Sampaio

Mara Medeiros

Marcelo de Brito

Suraya Darido

Fundação Universidade de Brasília*Reitor*

Lauro Morhy

Decanos*Ensino de Graduação*

Ivan Marques de Toledo Camargo

Pesquisa e Pós-Graduação

Norai Romeu Rocco

Extensão

Sylvio Quezado de Magalhães

Administração e Finanças

Erico Paulo Siegmur Weidle

Assuntos Comunitários

Thérèse Hofmann Gatti

Centro de Educação a Distância – CEAD-UnB*Diretor*

Bernardo Kipnis

Equipe de Produção*Designer instrucional*

Tâmara M. F. Vicentini

Ilustrador

Francisco M. C. de Oliveira

Coordenadora Administrativa do Projeto de Capacitação

Adriana Amidani

Manifestações dos esportes**Sobre os autores**Unidade 1 - **O PROCESSO DE FORMAÇÃO ESPORTIVA: DA INICIAÇÃO****AO TREINO****Pablo Greco**

Doutor em Educação pela UNICAMP

Diretor da EEFFTO/UFMG

Rodolfo Novellino Benda

Doutor em Educação Física pela Universidade de São Paulo em 2001

Professor Adjunto da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia

Ocupacional da UFMG

Unidade 2 - **A PEDAGOGIA DA GINÁSTICA E SUAS MANIFESTAÇÕES****LÚDICAS****Marília de Goyaz**

Mestre em Educação Física pela UNICAMP

Docente da FEF/UFMG

Unidade 3 - **UMA ABORDAGEM ESCOLAR DO ATLETISMO COMO****MANIFESTAÇÃO ESPORTIVA****Sara Quenzer Matthiesen**

Doutora em Educação pela UNESP/Marília

Docente do DEF/UNESP-Rio Claro

Unidade 4 - **MÉTODOS PARA O ENSINO DE VOLEIBOL****Adriano Jose de Souza**

Mestre em Coaching Pedagogy pela Kent State University (EUA)

Auxiliar técnico da equipe feminina de voleibol da Kent State University

(EUA)

Unidade 5 - **APRENDER A JOGAR HANDEBOL JOGANDO, JOGAR PARA****APRENDER****Pablo Greco****Siomara Aparecida Silva**

Mestre em Treinamento Esportivo - UFMG

Docente na Faculdades Unidas do Norte de Minas - FUNORTE

Árbitro Nacional de Handebol - CBHb.

Odiel Aranha Cavalcante

Docente da FEF/UnB

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M278 Manifestações dos esportes / Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. – Brasília : Universidade de Brasília/CEAD, 2005. 171 p.: il.; 21 cm – (Esporte Escolar, Curso de Especialização, 5)

ISBN 85-86290-44-0

1. Esporte. 2. Educação física. 3. Metodologia de ensino. I. Comissão de Especialistas de Educação Física. Ministério do Esporte. II. Série.

Apresentação

Prezado cursista,

É com muita alegria que entregamos a você o quinto módulo do curso de especialização da Capacitação Continuada em Esporte Escolar, denominado *Manifestações dos Esportes*.

Neste módulo, dividido em cinco unidades, você vai encontrar material sobre as diversas manifestações de esporte, coletivas e individuais.

Na unidade 1, *O processo de formação esportiva: da iniciação ao treino*, você vai conhecer o processo de ensino–aprendizagem–treinamento e uma série de atividades que, mais do que receitas prontas, são sugestões que podem e devem ser adaptadas e modificadas para a realidade de seus alunos, tendo sempre em vista a conscientização e a contextualização do indivíduo na sua relação com o ambiente social.

A unidade 2, *A pedagogia da ginástica e suas manifestações lúdicas*, vai apresentar-lhe a uma nova concepção do ensino da Ginástica, na qual o prazer e o lúdico, a memória do circo e da cultura popular são os ingredientes principais, superando a competitividade exacerbada e a busca pelo pódio.

Uma abordagem escolar do Atletismo como manifestação esportiva, a unidade 3, fará com que você reflita sobre o espaço que o Atletismo ocupou em sua formação e na sua prática atual na escola. Essa unidade tentará mostrar que o Atletismo, para ser ensinado, não prescinde de pistas oficiais, mas de criatividade e de conhecimento sobre a modalidade.

Na unidade 4, *Métodos para o ensino de Voleibol*, você vai estudar as possibilidades de êxito nos esportes por meio de uma análise ecológica das tarefas motoras e deverá compreender a possibilidade que os alunos têm em desenvolver formas de executar movimentos esportivos que geram respostas em jogos diferentes dos modelos estáticos e únicos que professores e técnicos ensinam.

A unidade 5, *Aprender a jogar Handebol jogando, jogar para aprender*, apresentará a você uma proposta que visa potencializar a capacidade de jogo por meio da compreensão do jogo, de uma seqüência de jogos que oportunizem o desenvolvimento da inteligência tática. A capacidade técnica será trabalhada não com vistas à correção do gesto ou do modelo ideal, mas orientada na sua lógica de aplicação.

Em todas as unidades, porém, a tônica é demonstrar metodologias de ensino que proporcionem a inclusão de todos os alunos e a possibilidade de aprender a partir dos problemas e das necessidades encontradas em “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer” e “quando fazer”, durante a prática esportiva.

Aproveite bem este módulo e bons estudos.



Sumário

Apresentação 3

Unidade 1 → O processo de formação esportiva: da iniciação ao treino 9

- 1.1 O processo ensino-aprendizagem-treinamento 10**
- 1.2 O sistema de formação esportiva 14**
- 1.3 Sugestões de atividades para a prática 28**

Referências bibliográficas da Unidade 1 46

Unidade 2 → A pedagogia da ginástica e suas manifestações lúdicas 51

- 2.1 A Ginástica na escola 52**
- 2.2 Que história é essa? 54**
 - 2.2.1 Conflitos e expectativas a partir da década de 1980 59**
- 2.3 Por uma metodologia lúdica para o ensino da Ginástica 64**
 - 2.3.1 O significado dos conteúdos da Ginástica 66**
 - 2.3.2 A Ginástica Geral 68**
 - 2.3.3 A transmissão dos conteúdos da Ginástica 70**
 - 2.3.4 A relação Ginástica/circo: elementos para a compreensão 71**
 - 2.3.5 A organização do conhecimento na temática do circo 75**
 - 2.3.6 Para além da tematização do circo 77**

Referências bibliográficas da Unidade 2 83

Unidade 3 → Uma abordagem escolar do Atletismo como manifestação esportiva 87

- 3.1** Atletismo na escola – nossa realidade 88
- 3.2** Conhecendo o Atletismo no campo teórico 92
- 3.3** Conhecendo o Atletismo no campo prático 97
 - 3.3.1** Iniciando pela marcha atlética 99
 - 3.3.2** Ensinando as corridas 100
 - 3.3.3** Introduzindo os saltos 102
 - 3.3.4** Trabalhe com arremessos e lançamentos 106
 - 3.3.5** Provas combinadas: por que não? 109

Referências bibliográficas da Unidade 3 112

Unidade 4 → Métodos para o ensino de Voleibol 115

- 4.1** Contraste entre a análise de tarefas motoras dentro de aspectos tradicionais e mediante uma análise ecológica 116
- 4.2** Trabalhando o Voleibol com seus alunos 118
- 4.3** estudando as diferentes abordagens – a Abordagem Tecnicista 126
- 4.4** Estudando as diferentes abordagens – a Pedagogia da Autonomia em Esportes – o ensino dos esportes por meio de jogos 129

Referências bibliográficas da Unidade 4 137

Unidade 5 → Aprender a jogar Handebol jogando, jogar para aprender 141

- 5.1** Algumas bases teóricas da proposta pedagógico-metodológica 142
- 5.2** A iniciação específica ao Handebol 146
- 5.3** Atividades de Vivência da prática: o desenvolvimento da capacidade de jogo 164

Referências bibliográficas da Unidade 5 168



1



O processo de formação esportiva: da iniciação ao treino



Apresentação → Nesta unidade você vai conhecer um conceito pedagógico para a compreensão do “Processo de Formação e Treinamento Esportivo”.

O processo de **ensino–aprendizagem–treinamento** é um ciclo evolutivo, no qual os dois pólos, o **ensino–aprendizagem** e o treinamento, não podem ser vistos como os extremos de uma linha reta, e sim integrados e relacionados entre si. Assim, o paradigma do processo de **ensino–aprendizagem–treinamento** deve ser considerado no conceito sistêmico (Bertalanffy, 1977), em que os fenômenos complexos são irreduzíveis, os elementos que compõem a estrutura estão em interação e, portanto, não podem ser compreendidos como componentes isolados.

A organização resultante da interação **ensino–aprendizagem–treinamento** apresenta um comportamento diferente das suas partes quando estas são analisadas de forma isolada ou quando são observadas na composição do todo (Bertalanffy, 1977). O processo **ensino–aprendizagem–treinamento** é um conjunto de processos pedagogicamente organizados, tendo como base a organização didático-metodológica adequadamente estruturada com relação aos conteúdos inerentes a cada fase do desenvolvimento.

Veja que a correta utilização dos métodos de **ensino–aprendizagem–treinamento** “depende não somente do conhecimento formal dos métodos e suas técnicas, mas também do seu valor diferenciado, a partir de uma análise multidisciplinar destes” (Benda; Ennes, 2000).

A proposta pedagógica, ora apresentada para compreender o processo de iniciação às modalidades esportivas, não se refere somente aos esportes tradicionais, como Basquete e Futebol; ela está concebida como alternativa para a iniciação aos esportes individuais e coletivos, aos denominados esportes fechados (Natação, Ginástica Olímpica, entre outros.) e aos esportes abertos (como os jogos esportivos coletivos).

As atividades motoras propostas deverão enfatizar a aprendizagem incidental, isto é, a possibilidade de aprender jogando, aprender brincando, sem que o processo se torne repetitivo e cansativo; o aprender sem a intenção formal de aprender, resgatando os jogos e as brincadeiras populares. Com essas brincadeiras será possível desenvolver as capacidades inerentes à aprendizagem motora: capacidades coordenativas, habilidades técnicas e capacidades táticas básicas aos esportes coletivos (jogos em pequenas sociedades ou nas estruturas funcionais e os jogos para desenvolver a inteligência tática).



Ao final desta unidade você deverá ser capaz de organizar o processo de **ensino-aprendizagem-treinamento**:

- Direcionando-o especificamente à iniciação esportiva.
- Respeitando os processos do desenvolvimento humano.
- Valorizando a formação da personalidade.
- Priorizando a conscientização e a contextualização do indivíduo na sua relação com o ambiente social.

Nossa proposta de formação esportiva visa possibilitar uma base motora ampla e variada sem preocupação imediata com as técnicas específicas, caracteriza-se por descrever os processos:

Da aprendizagem motora ao treinamento técnico

- **ensino-aprendizagem-treinamento** das capacidades coordenativas
- **ensino-aprendizagem-treinamento** das habilidades técnicas

Da capacidade de jogo ao treinamento tático

- **ensino-aprendizagem-treinamento** das capacidades táticas
- **ensino-aprendizagem-treinamento** das estruturas funcionais
- **ensino-aprendizagem-treinamento** dos jogos para desenvolver a Inteligência tática

O processo de **ensino-aprendizagem-treinamento** (EAT) se inicia na infância. Nesse contexto, torna-se importante tanto à aquisição de experiências motoras e de jogos – que serão significativas para posterior aprendizagem de habilidades esportivas complexas – como também de hábitos motores essenciais para a existência do ser humano, possibilitando-lhe aquisições que auxiliarão o pleno exercício de sua cidadania.

O processo de EAT das modalidades esportivas específicas, do esporte denominado formal, do esporte semelhante ao modelo praticado pelo

adulto e de seus conteúdos técnico-táticos deve ser iniciado na puberdade; com isso, você terá um importante instrumento para atuar com a criança sem o risco de conduzi-la aos problemas decorrentes de uma especialização precoce.

Dentro dessa proposta, você vai estudar uma visão pedagógica e filosófica de quais podem ser as estruturas constituintes de um Sistema de Formação e Treinamento Esportivo, que devem estar sempre relacionadas com as diferentes áreas de manifestação ou de expressão da cultura esportiva.

O sistema de formação e treinamento esportivo é composto por duas etapas diferentes que apresentam objetivos específicos, portanto a intencionalidade pedagógica deve mudar de orientação. Veja quais são as fases e os objetivos dessas duas etapas:

1. Formação esportiva

- Oportunizar o desenvolvimento do potencial do indivíduo com relação ao conjunto de capacidades necessárias às práticas esportivas.
- Promover a formação humana geral do indivíduo por meio da prática esportiva consciente.

2. Treinamento esportivo

- Otimizar e maximizar o nível de rendimento esportivo.
- Otimizar a performance esportiva.
- Melhorar e otimizar a técnica esportiva.
- Maximizar o desenvolvimento das capacidades inerentes ao rendimento esportivo.

Em ambas as etapas não podemos deixar de ter em mente como objetivo a formação de um atleta com competência técnica-tática e humana.

Em ambas as etapas não podemos deixar de ter em mente, como objetivo, a formação de um atleta com competência técnica-tática e humana.



Esse processo de desenvolvimento se dá em uma estrutura denominada **Temporal**.

A estrutura temporal abrange a seqüência de fases e momentos que caracterizam e compõem os diferentes níveis de rendimento esportivo, conforme as diferentes faixas etárias e acervo de experiências do indivíduo. Em cada faixa etária, o nível de desempenho a ser alcançado deverá considerar fatores como: experiência anterior, horas de dedicação, material, etc.



As fases de desenvolvimento e de amadurecimento da criança não são fixas, servindo apenas como marco de referência para que o responsável

Por outro lado, todos os autores citados definem o processo de formação e desenvolvimento como um processo de treinamento nos moldes do adulto, do esporte formal e de alto rendimento. Qual a sua opinião sobre isso?



pela condução do processo pedagógico consiga integrar o desenvolvimento dos conteúdos inerentes ao conjunto de capacidades que fazem parte, que constituem e que delimitam a ação esportiva: capacidades biotipológicas, sócio-ambientais, psíquicas, técnicas, táticas e físicas.

Lamentavelmente, ocorre que estas fases não são respeitadas ou não são consideradas na prática, deveriam ser utilizadas como fim e não como um “meio pedagógico” para corrigir e avaliar o processo de EAT de desenvolvimento da forma esportiva.

Isso faz que a relação carga/volume/intensidade dos treinamentos não respeite a individualidade biológica, nem leve em conta necessidades psicossociais, da criança. Muitas vezes pretende-se atingir níveis altos de rendimento muito cedo, justificar a qualidade do trabalho desenvolvido pelo treinador ou professor por meio do resultado obtido na competição. A especialização é concretizada precocemente; o resultado e o ser campeão passam a ser uma necessidade.

Para nós, o processo de formação tem sentido mais amplo; para isso, propomos a utilização do conceito do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, pois consideramos que não existe treinamento sem a fase de ensino-aprendizagem, e que não é possível ensinar-aprender sem proceder ao treinamento daquilo que foi ensinado-aprendido. Somente o que é utilizado, ou seja, aplicado (portanto, justificando o treinamento como elemento que produz a operacionalização do adquirido, e não como sinônimo de rendimento máximo) e internalizado na memória, pode ser solicitado para a solução de tarefas e de problemas motores na atividade esportiva.



EAT com crianças e adolescentes é um processo de formação, de preparação, não somente para o esporte de alto nível, mas também preparação para a conscientização de que a atividade física é um meio para alcançar uma vida salutar.

Nem sempre é isso que acontece. Veja os seguintes casos.

1. Trabalhos científicos como os de Grosser et al. (1985), Hahn (1988), Meinel e Schnabel (1987), Weineck (1991) têm demonstrado que os melhores níveis de alto rendimento em esportes individuais de competição (Ginástica Olímpica, GRD, etc.) são atingidos por atletas com baixo percentual de gordura subcutânea e de maturação sexual lenta ou atrasada, até artificialmente, o que é utilizado em treinamento com crianças e adolescentes para manipular altos níveis de rendimento.

Em casos extremos, de esportes de alto nível de exigência em idades precoces como, por exemplo, a Ginástica Olímpica, são realizadas as mais diversas manipulações, como o controle de peso, a altura, a menarca, entre

outros. Lamentavelmente, isto não ocorre só na Ginástica Olímpica; existem outros exemplos.

2. Outra realidade que nos compete mais de perto é o trabalho de especialização precoce desenvolvido nas escolinhas esportivas. Nesses locais, os professores, às vezes, por culpa de pressões dos pais dos alunos ou dos dirigentes, não se preocupam com a formação biopsico-social das crianças que estão sob sua responsabilidade e buscam por resultados - medalhas e campeonatos.

Nós aceitamos o EAT com crianças e adolescentes como um passo dentro do processo; repudiamos quando o EAT toma como único objetivo atingir rendimento máximo independente da idade do aluno.

Resumindo, o sistema de formação e treinamento esportivo baseia-se num conceito filosófico, entendendo o processo de forma unificada, sendo imprescindível considerá-lo como um processo **pedagógico**, constituído por duas etapas com objetivos e momentos diferentes: a etapa da formação e a etapa de treinamento. Essas etapas se desenvolvem na denominada Estrutura Temporal.

Baseado em princípios pedagógicos, biológicos, metodológicos e de gerenciamento do processo de EAT, sugere-se que o sistema de formação esportiva seja dividido em nove fases. A intenção é sistematizar o processo de Formação Esportiva.

As fases propostas caracterizam-se por curtos períodos de duração, havendo a coincidência com a evolução onto e filogenética e, por outro lado, evitando a especialização precoce, pois a competição sistemática, assim como a alta competição, não são construtivas para as crianças.



Nossa proposta é dirigida, fundamentalmente, para os jogos esportivos coletivos e para os esportes de conjunto em geral.

Para os esportes individuais, deve-se pensar em um processo de formação esportiva semelhante, porém adaptado às particularidades específicas das modalidades em questão.

Etapa de formação esportiva

É composta por 4 fases:

1. pré-escolar
2. universal
3. orientação
4. direção

Ressalte-se que cada fase é estruturada, considerando as faixas etárias, apoiadas na literatura da área de Desenvolvimento e de Aprendizagem Motora, Psicologia, Teoria do Treinamento, etc.

Conheça os detalhes de cada uma dessas fases:

Fase Pré-escolar (3 a 6 anos)

Atualmente, as crianças são direcionadas mais cedo para o ambiente escolar, as creches recebem as crianças para auxiliá-las na socialização, iniciando o processo educativo para a vida escolar e, assim prepará-las para futuramente serem emancipadas na vida adulta.

De acordo com o modelo teórico do desenvolvimento motor de Gallahue (1989), na pré-escola a criança passa pelas seguintes etapas:

- movimentos reflexos;
- movimentos rudimentares;
- movimentos fundamentais.

A etapa dos movimentos reflexos caracteriza-se pela necessidade de que haja um estímulo para o movimento se realizar. Com os movimentos reflexos observa-se os primeiros movimentos voluntários, que o autor denomina de “movimentos rudimentares”.

Os movimentos fundamentais ganham mais consistência a partir da inibição dos reflexos e são classificados em três níveis: equilíbrio, manipulativo e locomotor.

Em torno de dois anos a criança já se desloca dentro do seu meio ambiente e começa a desenvolver outros tipos de movimentos naturais, porém, com um nível de organização superior.

Krebs (1992) acredita que, neste período até o final do ensino fundamental, o professor deverá proporcionar uma vivência diversificada de movimentos, sem que haja exigência de um padrão ideal, caracterizando assim um sistema totalmente aberto, isto é: não existe execução errada de movimento. Nesta fase, denominada pelo autor de estimulação motora, o padrão de movimento deve ser tomado apenas como estímulo para que a criança construa seu próprio plano motor.



Procura-se caracterizar o processo de EAT nas três áreas de manifestação da aprendizagem, ou seja, na unidade e complexidade do sistema cognição-emoção-motivação. Atividades básicas de deslocamento, equilíbrio, acoplamento, esquema corporal, relação espaço-temporal entre outras são prioritárias e devem, preferencialmente, ser apresentadas em formas jogadas, tipo de jogos de imitação e de perseguição.

Desde o ponto de vista da teoria do movimento, entre 3 e 6 anos deve-se dar ênfase nas atividades direcionadas a:

- reconhecimento do esquema corporal e da topologia corporal;
- reconhecimento de espaços e de tempo, orientação têmporo-espacial;
- equilíbrio estático e dinâmico;
- balanço e ritmo;

No conceito da formação esportiva esta fase é fundamental no desenvolvimento biopsicossocial das crianças. Dura dos 6 aos 12 anos e é a fase mais ampla e rica dentro do processo de formação esportiva.

Dos 6 aos 12 anos, procura-se desenvolver todas as capacidades motoras e coordenativas, de uma forma geral, cria-se uma base ampla e variada de movimentações balizadas no aspecto lúdico.

A frequência média de atividades esportivas extracurriculares sistemáticas (participação em escolinhas, ou em equipes) não deve ultrapassar o período de três vezes por semana, para não interferir em outros interesses e necessidades que a criança possa manifestar.

Conforme Gallahue (1989), nesta fase a criança se encontra com as habilidades básicas de locomoção, manipulação e estabilização em refinamento progressivo, podendo, assim, participar de um número maior e mais complexo de atividades motoras.

Ainda nessa fase, podemos identificar dois estágios dos movimentos relacionados ao esporte, descritos por Gallahue (1989): **geral** ou **transitório** e **habilidades específicas**.

Estágio geral ou transitório	Característica
(7-10 anos)	A criança começa a combinar e a aplicar as habilidades motoras fundamentais.

Estágio de habilidades específicas	Característica
(11-13 anos)	Ocorre um desenvolvimento acentuado nos aspectos cognitivos e físicos que, somados aos fatores culturais, favorecerão a criança a utilizar suas habilidades dentro de estruturas esportivas mais definidas.

Krebs (1992) denomina como fase de aprendizagem motora o período que compreende os últimos anos da fase universal (dos 10 aos 12 anos) e o início da fase de orientação. Essa fase é considerada como um sistema particularmente definido pela ação do professor. Conforme o autor, "o movimento será possível através da execução consciente, onde toda a atenção do aprendiz é dirigida ao plano motor".

Krebs (1992) salienta que este é o momento em que o praticante busca a correção de erros das respostas motoras e, conseqüentemente, pode se iniciar a automatização do movimento.

Discordamos dessa posição, pois entendemos que ainda é cedo para se iniciar um processo para automatização de técnicas e a correção de movimentos. Entendemos que este processo deve se iniciar de preferência na faixa etária entre os 12-14 anos, ou seja, o processo de EAT técnico, nessa faixa etária e conforme o interesse é que pode ser iniciado o modelo pendular do treinamento da técnica, alternando-se as atividades entre momentos de automatização-estabilização-variação.



Nas faixas etárias compreendidas entre os 6 e os 12 anos, o processo de EAT deve respeitar o nível de experiência motora. A ação pedagógica deverá priorizar a participação voluntária das crianças, a oferta de atividades deve ser a mais rica possível, atraente, mas com o cuidado de atropelar outros possíveis interesses das crianças.

A fase universal inicia-se, geralmente, aos 6 anos, porém, observa-se que no nível escolar, a prática da atividade física em escolas públicas não é oferecida de forma sistemática, não é obrigatória em muitos casos. Assim, na prática, a oferta de atividades esportivas, só começa, lamentavelmente, por volta dos 10 anos, na quarta série. Algumas crianças já possuem, nesta idade, contato direto com a atividade esportiva nas ruas, nas escolinhas dos clubes e associações, etc. Porém, os objetivos determinados nestas instituições muitas vezes não são condizentes com as necessidades e com os interesses das crianças.

Outras crianças, menos favorecidas pela estrutura sócio-econômica, não têm a mínima experiência motora e seu **desenvolvimento motor** é, conseqüentemente, bastante comprometido.

Consideramos o **desenvolvimento motor**, na procura da motricidade geral, como elemento básico que explica a formação de hábitos de postura, marcha, higiene corporal, saúde e outros.

Um dos aspectos que não tem sido priorizado nos modelos de desenvolvimento motor até hoje apresentados na literatura e na prática esportiva é o desenvolvimento das capacidades coordenativas em harmonia com as capacidades motoras. Fatores como desenvolvimento da imagem corporal, percepção sensorial diferenciada, melhoria da coordenação (seja na condução ou na adaptação de movimentos) na prática do professor, são esquecidos ou sacrificados em procura de uma performance ou aperfeiçoamento do nível técnico.



O jogo é um elemento que permeia o processo didático-pedagógico que deverá ser explorado, conforme as características evolutivas da criança, especialmente no que se refere à sua maturidade, evolução psicológica e cognitivo-social. Por exemplo, crianças de 6-8 anos devem ter oportunidade de participar de jogos de perseguição, estafetas, dentre outros.

Já crianças de 8-10 anos, podem começar a praticar e a desenvolver formas de jogos coletivos, por meio de pequenos jogos (reduzidos), jogos de iniciação, grandes jogos (em alguns casos), jogos pré-esportivos, ou pelos jogos nas denominadas estruturas funcionais, na forma como a criança

joga na rua, ou seja, jogos nas situações ou estruturas: 1×1 ; $1 \times 1 + 1$; 2×1 ; $2 \times 2 + 1$; 2×2 ; 3×2 ; $3 \times 3 + 1$; 3×3 ...

Algumas das estruturas funcionais apresentam a idéia do curinga (por exemplo, $1 \times 1 + 1$), as quais possibilitam situações de superioridade numérica relativa.



É importante ressaltar que o processo de EAT, das capacidades físicas nesta fase, deve, impreterivelmente, estar de acordo com o nível de desenvolvimento e de experiência da criança, respeitando o que Martin (1991) denomina de "fases sensíveis", ou seja, períodos da criança que apresenta prontidão para a aprendizagem motora.

Segundo Meinel e Schnabel (1987), "as capacidades coordenativas devem ser desenvolvidas, seguindo os princípios do conhecido ao desconhecido, do fácil para o difícil e do simples para o complexo". Concordamos com essa posição, mas acrescentamos que um adequado processo de EAT da coordenação exige que se planeje o desenvolvimento da percepção geral à percepção específica e do conhecimento tático à tomada de decisão seguindo três princípios:

- modificar a dificuldade / aumentar a dificuldade;
- modificar a complexidade / aumentar a complexidade;
- os princípios citados acima, ocorrendo ao mesmo tempo.



Consideramos de fundamental importância que as atividades a serem oferecidas para as crianças, para aprimorar a coordenação, tenham uma estruturação didática em que seja considerado um processo de aumento gradativo e permanente na exigência de organização interna do movimento.

Quem é capaz de...? Quem consegue...? Como posso combinar elementos...? Vamos ver se vocês conseguem...? Essas frases levam a uma empatia durante a aula; desta forma, estaremos seguros de que nossas crianças irão gostar da atividade física. Este é um objetivo que deve ser alcançado pelo professor, pois ele tem influência para o resto da vida do indivíduo.



Não esqueça que as situações problematizadoras lançadas ao aluno devem ser significantes; caso contrário, eles não serão motivados a realizá-las.

Coordenar significa também trabalhar *com*, junto e *para* o colega; desenvolver a coordenação implica em trabalhar as capacidades que compõem este complexo em forma isolada, e depois, em forma combinada. Como exemplo, temos o equilíbrio e a capacidade de mudança, acoplamento com

equilíbrio e com pressão de tempo, entre outras infinitas combinações. Somente tendo essa base é que poderemos estabelecer, na faixa etária dos 10-12 anos, o começo da iniciação esportiva no contexto dos esportes formais.

Fase de Orientação (12 a 14 anos)

Esta fase se inicia por volta dos 11-12 anos e abrange até os 13-14 anos. Segundo Krebs (1992), é neste momento que começa a ocorrer a automação de grande parte dos movimentos, liberando a atenção do praticante para a percepção de outros estímulos que ocorram, simultaneamente, a ação que está sendo realizada.

Assim, em uma determinada modalidade, por exemplo, o praticante deverá buscar o aperfeiçoamento do movimento, a fim de melhorar sua resposta motora.

Partindo do nível de rendimento alcançado na fase anterior, deve-se procurar o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades físicas e técnicas.

É importante destacar que se deve ter como um dos objetivos a iniciação técnica: o gesto do esporte em sua forma global, ações motoras gerais que servem para a solução de tarefas esportivas (porém, sem realizar treinamento técnico visando à perfeição do gesto, e sim, uma passagem pelas técnicas das diferentes disciplinas esportivas), observando quais são as exigências que se apresentam em cada um desses objetivos.



A técnica deve ser trabalhada na sua forma global, sem objetivar ou insistir em alcançar a perfeição do gesto. A correção do gesto deve estar dirigida aos elementos gerais dos diferentes esquemas de movimento. A possibilidade de variação das técnicas, no sentido de amplos repertórios de esquemas motores, deve ser prioridade.

É importante entender o conceito da variação das técnicas; isto significa que devem ser oferecidas atividades em que, por exemplo, por meio do jogo, a criança seja incentivada a desenvolver, a aprender e a aplicar técnicas de movimento específicas do esporte, porém sem um alto nível de perfeição gestual.



O aperfeiçoamento da coordenação de movimentos e das capacidades senso-perceptivas pode ser concretizado por meio do desenvolvimento das capacidades táticas gerais (aquelas que são comuns a todos os esportes coletivos, como tabela, cruzamentos, bloqueios ou corta-luz, dentre outras). Começa assim a se delinear a finalização do processo de iniciação esportiva; entraremos em um processo de organização e de direcionamento

do jovem praticante para as modalidades específicas para as quais tenha demonstrado talento, e caso a biotipologia ainda não esteja definida, deve-se esperar que este processo se consolide para então oportunizar a escolha nas modalidades que o jovem tenha “sintonia”.

Aqui na fase de orientação, o jogo, em qualquer forma de organização (jogos de iniciação, pré-desportivos, grandes jogos, jogo recreativo, entre outros), tem um sentido recreativo, porém sem perder de vista as bases para uma ação tática, uma “ação inteligente”. O conteúdo de informação teórica e a sua forma de transmissão são de suma importância. Bayer (1986) cita a possibilidade de oferecer, nessa faixa etária, um processo de EAT caracterizado pela “pedagogia das intenções”. Ela se caracteriza pela iniciação esportiva, evidenciando os conceitos táticos básicos a cada esporte.

A frequência recomendada de atividades curriculares deve ser de três encontros semanais, já as de atividades extracurriculares sistemáticas que se somariam a estas não devem ultrapassar os três encontros semanais, com duração média de 60 a 90 minutos cada.

Fase de Direção (14 a 16 anos)

Esta fase inicia-se por volta dos 13-14 anos e abrange até os 15-16 anos.

Pode-se começar com o aperfeiçoamento e com a especialização da capacidade técnica em uma modalidade esportiva. É importante destacar a necessidade do jovem realizar e participar de duas ou três modalidades esportivas, preferencialmente complementares. Acentua-se o processo de “pedagogia das intenções” (Bayer, 1986).

Destacamos a importância do processo de EAT, em que várias modalidades esportivas sejam oferecidas à criança, e não a “escolinha” de um único esporte ou atividade repetitiva nas “temporadas” ou na aula de Educação Física formal que levam à especialização precoce e não permitem concretizar o princípio da “variabilidade da prática”; conceito que é de fundamental importância para o desenvolvimento de habilidades motoras e do treinamento técnico-tático.

As técnicas são trabalhadas em situações com jogos ou exercícios, onde a requisição da técnica seja variada, nos seus parâmetros de execução e de aplicação.

“O conhecimento teórico é a base na qual se apóiam os processos cognitivos” (Sonnenschein, 1993), sendo importante destacar que os mesmos são os que dirigem nossa ação tática.

Com isto, queremos resgatar que a formação de jogadores inteligentes é parte integrada dentro do processo de EAT, o qual, na fase de direção, terá como objetivo a transmissão e aplicação de regras gerais de ação tática, no esporte que o jovem possa ter escolhido, ainda que ele não tenha como intenção a prática de esporte especializado.

Segundo Román Seco (1988), famoso treinador da seleção espanhola de handebol, com vários títulos internacionais importantes no seu curriculum,

“a iniciação ao esporte termina quando o jogador adquire as bases para coordenar procedimentos táticos entre dois ou três jogadores, passando, posteriormente, a situações espaciais concretas de jogo”.

Consideramos que, no final desta fase, seja na escola em atividades curriculares ou extracurriculares, ou no clube, o jovem ou adolescente terá um arcabouço e um acervo motor que permitirão (conforme seus interesses, necessidades e oferta do meio ambiente), a opção e a escolha pela prática e treinamento do esporte com vistas ao alto nível de rendimento, ou para o esporte mais orientado para o lazer e a saúde. Dentro da atividade educacional na escola, o esporte deve ser orientado para a participação, a integração e a socialização, o equilíbrio emocional e físico, a consciência de si e dos outros.

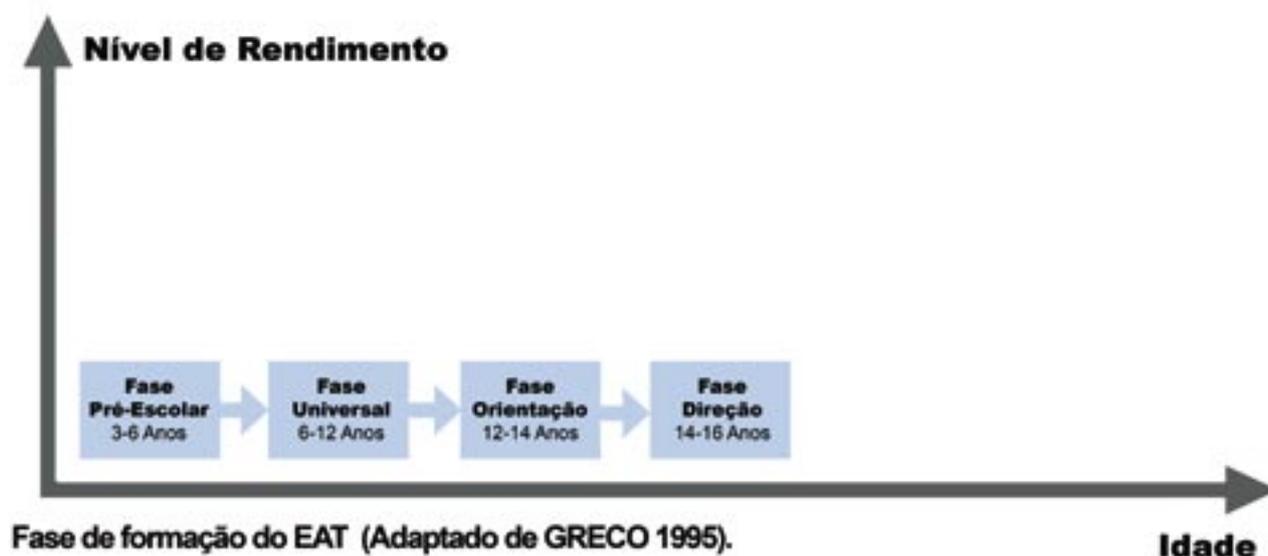
*Convém destacar a **importância de iniciação esportiva como meio de formação global do ser humano**, proporcionando o desenvolvimento psicomotor, o desenvolvimento de capacidades cognitivas, a manutenção da saúde e da prática de atividades físicas e esportivas como um hábito.*



Consideramos fundamental que o trabalho básico de formação seja feito na escola, sempre representando os interesses e necessidades das crianças, e que, somente na fase de especialização aproximadamente aos 16-18 anos sejam oferecidas diferentes opções de prática competitiva de modalidades esportivas aos jovens, seja para alto rendimento, como também para o lazer e a recreação.

A frequência de atividades extracurriculares formalmente planejadas deve ser de, aproximadamente, três vezes por semana para não entrar em conflito com outros interesses dos jovens.

Veja um resumo das fases da etapa de formação para lembrar e organizar seus pensamentos:



Etapa de treinamento esportivo

Dentro do sistema de formação e treinamento esportivo, finalizada a etapa da formação, quando os pré-requisitos biotipológicos, técnico-táticos e psicológicos estiverem claramente definidos, torna-se relevante a definição do papel do esporte na vida de cada cidadão. Assim, a escolha da prática esportiva voltada para o lazer, para a saúde, para a contextualização do tempo livre ou para o esporte de rendimento, deve ser equacionadas. No caso dos esportes coletivos a idade sugerida para essa decisão está próxima dos 20 - 21 anos.

Caso a escolha seja o direcionamento para o esporte de rendimento, ainda existem três alternativas possíveis: o rendimento, o alto nível de rendimento e a profissionalização.

As fases do processo de treinamento que abrangem e oportunizam o adequado desenvolvimento das capacidades inerentes ao treinamento de alto rendimento, inicia-se por volta dos 16-18 anos, na denominada *fase de especialização*, seguidos da fase de aproximação, aos 18-21 anos, e a fase de alto nível de rendimento que freqüentemente começa a partir dos 21 anos e, geralmente, tem uma duração de seis a oito anos, até se chegar ao máximo rendimento.



Como você pode observar, o processo de formação de um atleta de alto nível nos jogos esportivos coletivos demora em média entre 6 a 10-12 anos. Caracteriza-se então como um processo pedagógico que deve ser planejado sistematicamente, organizado e conduzido com muito trabalho e acompanhamento científico.

Quando se trata de um “Sistema de Treinamento Esportivo” o direcionamento deve ser voltado para se obter resultados no esporte de alto nível, objetivando o desenvolvimento e otimização do potencial do atleta, até seus limites máximos.

Para poder estabelecer e formular um sistema dessa natureza tem de, primeiramente, que se levar em consideração, entre outros, os seguintes aspectos:

- necessidade e interesse do indivíduo;
- a faixa etária de iniciação no processo de treinamento de alto nível;
- os princípios do treinamento esportivo (principalmente a relação com leis de adaptação biológica);
- os pré-requisitos e exigências biotipológicas que o esporte coloca;
- a interação permanente das estruturas (temporal e substantiva) que compõem o sistema de treinamento esportivo de alto nível.

Para aqueles que escolhem o caminho do esporte de alto nível de rendimento, resta um intenso trabalho, fundamentalmente, objetivando a melhoria do conjunto de capacidades que constituem a estrutura substantiva

do sistema de formação e treinamento esportivo. Referimos-nos as capacidades biotipológicas, físicas, psíquicas, técnicas, táticas, sócio-ambientais.

O sistema de treinamento esportivo quando direcionado a maximização do rendimento, está composto por três subsistemas (treinamento, competição e regeneração), cada um com mesmo nível de importância.



- O subsistema treinamento é composto por três estruturas inter-relacionadas entre si: treinamento, avaliação e recuperação.
- O subsistema de competição é, para o esporte de alto nível, um dos fatores de maior relevância, pois não há avanço no rendimento sem o adequado processo de aprendizagem por meio de subsistemas inerentes a esta fase.
- O subsistema de regeneração compõe-se de duas estruturas que servem para determinar o estado biopsíquico do atleta e, conseqüentemente, baseado nesta análise, possibilita avaliar e sugerir o tempo e as formas mais que apropriadas para sua regeneração. É importante ressaltar que diferenciamos *regeneração* de *recuperação*. A regeneração consiste em um processo amplo, destinado ao estabelecimento das potencialidades básicas do indivíduo, após um período prolongado de treinamento e competição.

Em relação à idade de iniciação do processo de treinamento, buscando o alto nível de rendimento, sugere-se que o treinamento esportivo (de alto nível) deva ser iniciado a partir da fase de especialização, sendo a fase de aproximação o momento da otimização das cargas. Dessa forma, o atleta na fase de alto nível, pode operacionalizar a “pleno vapor” todo seu potencial de rendimento.

Fase de Especialização (16 a 18 anos)

Esta fase continua a seqüência evolutiva do jovem adolescente. Inicia-se entre 15 a 16 anos e abrange até os 17 - 18 anos, idade em que, em média, o jovem está próximo a concluir o Ensino Médio.

Conforme o modelo teórico de Gallahue (1989), é nesse período que ocorre “o ápice do processo de desenvolvimento e está caracterizado pelo desejo individual em participar de uma atividade que possui um número limitado de movimentos”.

Segundo o autor, o tempo, as condições sociais, o dinheiro, o equipamento e as oportunidades são os fatores que afetam este estágio. O nível de participação em uma atividade dependerá do talento individual, das oportunidades, das condições físicas e da motivação. Isso quer dizer que estes fatores determinarão se o indivíduo participará de um grupo para competir (nível escolar, municipal, estadual, etc.) ou para recreação/lazer.

Esse é o momento de concretizar a especialização na modalidade esportiva escolhida pelo indivíduo, o qual passa a se considerar atleta. Conforme o esporte, será incrementado o processo de EAT. No entanto, deve-se destacar que esse processo não implica na especialização em uma posição, salvo nos casos dos esportes em que se têm goleiros (que seria uma posição que a “especialização” ocorre antes). É importante que o jovem praticante possa experimentar uma espécie de “rodízio” nas diferentes funções e posições dentro da quadra/campo, pois dessa forma encontrará sua melhor opção. Procura-se o incremento de atividades que oportunizem a otimização do potencial técnico-tático, de comportamentos que sirvam de base para o emprego de comportamentos táticos de alto nível.

Inicia-se, paralelamente, um processo de estabilização das capacidades psíquicas. Há um aumento sensível na participação em competições. Essa fase inicia-se, segundo o esporte, aproximadamente aos 16 anos, e sua duração varia de 2 até 4 anos. É a primeira fase de direcionamento para o esporte de alto nível.

- Sobre o aspecto da integração dos conteúdos do treinamento técnico com os conteúdos e atividades do treinamento tático, formando assim, um processo de EAT técnico-tático, é importante destacar que a proposta estabelece como pré-requisito o desenvolvimento dos processos cognitivos no marco do EAT.

A média de atividades extracurriculares, programadas de forma sistemática para o processo de treinamento, deve ser de 3 a 5 encontros semanais, aqui pode se aumentar o volume das sessões de treinamento, de 90 a 120 minutos de duração cada.

Fase de Aproximação (18 a 21 anos)

Esta fase abrange dos 18 aos 21 anos, é considerada como o momento mais importante na transição do jovem para uma possível carreira esportiva. Aqui se definem os caminhos: o desenvolvimento motor está consolidado, as potencialidades de crescimento estão praticamente esgotadas, a projeção biotipológica quase definida.

Deve-se então proceder ao diagnóstico para se observar se será possível visar o esporte de alto rendimento e a profissionalização. Para tanto é necessário que atleta e treinador se reúnam para estabelecer os limites e projetar

as possibilidades concretas de êxito no esporte de alto nível. A fase de crescimento encontra-se quase finalizada, ficando assim determinado o biótipo corporal e os traços do perfil psicológico, o qual deverá ser minuciosamente analisado, para se consolidar as capacidades psíquicas do jovem atleta.

Esses fatores somados fazem que o momento da decisão para o esporte de alto nível, ou o esporte de lazer, ou em níveis de rendimento, seja relativamente facilitado. Nessa fase, juntamente com o trabalho de aperfeiçoamento e otimização das capacidades técnicas, táticas e físicas, é importante conceder um grande espaço de tempo à otimização das capacidades psíquicas e sociais.

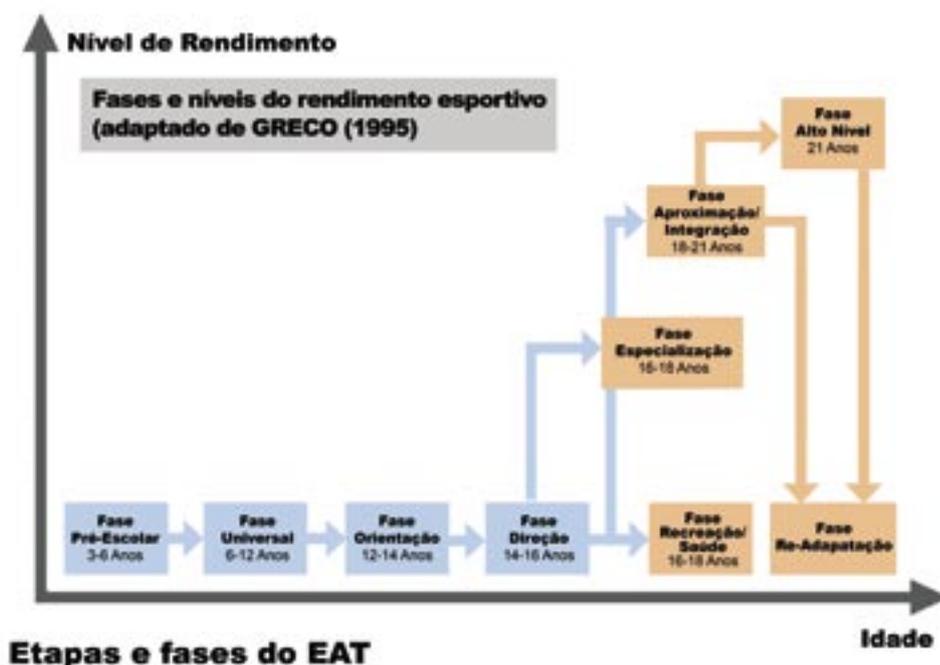
Não é fácil realizar-se no esporte profissional. Por esse motivo, a fase de aproximação permite uma integração com a fase seguinte. Aqui, devemos pensar nos grandes talentos, que só ficam na promessa de tornarem-se sucesso e, às vezes, não atingem o objetivo, em razão da deficiência ou da falta de trabalho.



Fase de Alto Nível (21 anos em diante)

A estabilização e o domínio técnico-tático-psíquico e social, atingidos na fase anterior, serão aprimorados, tendo em vista um significativo aumento da relação das cargas de treinamento, no que diz respeito a volume /a intensidade /a densidade e, conseqüentemente, será dirigido o processo para a meta de otimização dos processos cognitivos (com relação à situação esportista /alto rendimento / estilo de vida) e psicofisiológicos (psicoregulação, motivação intrínseca).

Veja um resumo de todas as fases e etapas do Sistema de Formação e Treinamento Esportivo.



Resumindo

Para atuar com crianças é importante preocupar-se com o desenvolvimento de sua personalidade. Assim, os conteúdos motores inerentes à formação de um amplo repertório de experiências de movimento permitem sua participação na prática esportiva sem o compromisso com o desempenho máximo. Da mesma forma, caso seja a opção escolhida pelo adolescente, é possível também seguir o caminho para o alto nível de rendimento.

O objetivo é formar um sistema dinâmico e complexo, adequadamente sistematizado, no que se refere à progressão e aos conteúdos de aquisição de experiências de movimento, que forneça os elementos essenciais para a posterior aprendizagem de habilidades, de técnicas e de conceitos táticos para os esportes, para a vida.

Indicamos que às atividades “esportivizadas” sejam incorporadas brincadeiras e jogos populares de cada região. Assim, a cultura da região é preservada, contribuindo também para a ampliação, em complexidade e diversidade, do repertório motor da criança. Desse modo, a iniciação esportiva pode atuar como um vetor de socialização, de desenvolvimento da personalidade, de facilitador da interpretação e ordenamento de informações, de mediador da inter-relação das funções intelectuais, do conhecimento das reais possibilidades motoras, da formação de conceitos passíveis de oferecer soluções às situações do jogo/esporte, como mediador para oportunizar a soma de experiências e vivências de movimento. Em suma, a presente proposta pretende garantir um processo seqüenciado, que leve gradativamente a um ganho de competência, também nas diferentes áreas correlatas.



Deve-se, neste momento, alertar sobre os perigos de uma especialização precoce. Ela pode conduzir as crianças à limitação da criatividade e à formação de estereótipos no jogo.

Um variado e amplo repertório de movimentos e de habilidades é essencial para sistematizar o treinamento da coordenação, variando os conteúdos em cada sessão e evitando a especialização nas posições, por meio de jogos para o desenvolvimento da capacidade de jogo.

A realidade das escolas e dos locais de prática esportiva mostra que o professor recebe os jovens, que a nossa sociedade produz – e eles são diferentes dos jovens de trinta ou quarenta anos atrás, que quando crianças ficavam na rua e na praça brincando de bola, com os amigos, até que os vizinhos os mandavam para casa. Ou nas palavras do famoso jogador da Seleção Brasileira de Futebol tricampeão mundial de 1970, Tostão (entrevista pessoal): “Antigamente a característica no Brasil era que se jogava futebol na rua, o que lamentavelmente tem diminuído... Hoje o que se tem são as escolinhas, nas quais tudo ocorre de forma organizada. Procura-se exercer influência nas crianças de forma tecnicista, porém sem sistemática, sem a alegria de jogar e isto lamentavelmente, é um fator perturbador de seu desenvolvimento”. Existe, na práxis do futebol, a forte crença de que os grandes jogadores no

Brasil aprenderam a jogar na praia, na várzea, e não em escolinhas. Assim, em vários setores da prática esportiva afirma-se que as crianças devem jogar, e não ficar horas a fio treinando a técnica com exercícios para melhorar os fundamentos.

O processo de EAT deve ser entendido como uma orientação e controle do desenvolvimento das capacidades da criança e do adolescente; de acordo com uma quantidade, variada e criativa, de experiências de movimentos em todas as áreas sem a especificidade do esporte, para o qual elas devem ser preparadas. “Assim, através de formas jogadas e jogos deverão ser incorporadas experiências motoras, que permitem uma integração e cooperação de habilidades técnicas para todos os esportes” (Oerter, 1982).

Ainda, são incorporadas, às atividades, algumas das brincadeiras e jogos populares de cada região. Assim a cultura da região é preservada, contribuindo também para a ampliação, em complexidade e diversidade, do repertório motor da criança. Desse modo, a iniciação esportiva pode atuar como um vetor de socialização, de desenvolvimento da personalidade, de facilitador da interpretação e de ordenamento de informações, mediador da inter-relação das funções intelectuais, do conhecimento das reais possibilidades motoras, da formação de conceitos passíveis de oferecer soluções às situações do jogo/esporte, como mediador para oportunizar a soma de experiências e vivências de movimento. Em suma, a presente proposta pretende garantir um processo seqüenciado que leve gradativamente a um ganho de competência, também nas diferentes áreas correlatas. Deve-se, neste momento, alertar sobre os perigos de uma especialização precoce. Ela pode conduzir as crianças a uma limitação da criatividade e a formação de estereótipos no jogo.

As formas de conteúdos e suas atividades aqui apresentadas servem para modelação do processo de EAT e não devem ser vistas como contrárias entre si, elas constituem uma unidade que se complementa, interage e cada uma representa uma parte importante no referido processo. As crianças e os adolescentes devem aprender “somente” a jogar com liberdade, reconhecer e perceber situações de forma a compreendê-las desde o ponto de vista tático, junto com isso poderão incorporar, no seu conhecimento, diferentes formas de elaboração de regras de comportamento tático nos jogos.

Veja, na seqüência, exemplos de atividades condizentes com o processo pedagógico estudado, que oportunizam um processo evolutivo construído nos pilares:

a) Da aprendizagem motora ao treinamento técnico

- EAT das capacidades coordenativas (até os 12-14 anos)
 - 6-8 anos → um elemento
 - 8-10 anos → dois elementos
 - 10-12 anos → três elementos (da coordenação geral a específica)
- EAT das habilidades técnicas (até os 10-12 anos)

b) Do desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático

- EAT das capacidades táticas (até os 10 anos)
- EAT das Estruturas funcionais (dos 8-10 anos em diante)
- EAT dos Jogos para desenvolver a inteligência tática (dos 8 anos em diante).

Atividades para EAT das capacidades coordenativas

(ilustrações adaptadas de Greco & Benda (1998))

Idade: 6-8 anos

Número de elementos: 1

Material: Bola

Analisador	Condicionantes	Exercício
Cinestésico	Tempo	Rolar a bola no chão, correr, ultrapassá-la, detê-la com a testa.
Tátil	Precisão	Conduzir a bola, rolando-a com a mão (utilizar as duas mãos) no chão, em diversas direções e em determinados percursos.
Cinestésico	Precisão	Quicar a bola com as mãos, alternadamente, caminhando, correndo em diferentes direções.
Cinestésico	Complexidade	Quicar a bola com as duas mãos, simultaneamente, caminhando, correndo em diferentes direções.
		
Visual	Tempo	Lançar a bola para o alto com as mãos, simultaneamente, e segurá-la após 1 quique no chão e, posteriormente, sem tocar o chão.
Tátil	Precisão	Rolar a bola para o companheiro, variando os tipos de bola.
Cinestésico	Tempo	Lançar a bola para o companheiro, deixando-a quicar duas vezes, no chão antes de segurá-la (variar os tipos de bola).
Tátil	Tempo	Rolar a bola no chão, enquanto o companheiro tenta chegar a frente dela, correndo.
		
Visual	Precisão	Lançar a bola para o companheiro que irá recebê-la, sem que a deixe quicar no chão.
Cinestésico	Complexidade	Quicar a bola correndo em direção ao companheiro que a receberá e executará a atividade, enquanto que o primeiro retornará correndo de costas para a sua posição inicial (utilizar ambas as mãos).
Cinestésico	Precisão	Quicar a bola entre as pernas do companheiro.
Visual	Precisão	Lançar a bola à parede com as mãos, uma de cada vez, e segurá-la após 1 quique no chão e, posteriormente, sem tocar no chão;

Material: Arco

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Precisão	Rolar o arco no chão, conduzindo-o com as mãos, uma de cada vez, caminhando, correndo em diferentes direções ou em percursos pré-determinados.
Visual	Tempo	Rolar o arco no chão, empurrando-o com uma das mãos, correr, ultrapassá-lo e segurá-lo antes de cair.
Vestibular	Complexidade	Rolar o arco no chão, empurrando-o com uma das mãos, correr e passar com o corpo por dentro do arco em movimento.
Tátil	Complexidade	Girar o arco em diversos segmentos do corpo (braço, perna, quadril, pescoço).
Visual	Precisão	Lançar o arco para cima e segurá-lo sem tocar o chão.
Cinestésico	Precisão	Lançar o arco para cima, na vertical ou horizontal; com os braços estendidos acima da cabeça, tornar-se um alvo para que o arco caia ao seu redor.
Cinestésico	Precisão	Andar puxando e conduzindo o companheiro dentro do arco com os olhos fechados.



Material: Pneu

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Precisão	Conduzir o pneu, rolando com as mãos (uma de cada vez e, posteriormente, de forma alternada).
Tátil	Complexidade	Passar por dentro do pneu de várias formas.



Vestibular	Carga	Os dois companheiros de mãos dadas ficam saltando sobre o pneu, que se encontra no chão, na horizontal.
------------	-------	---



Material: Pneu

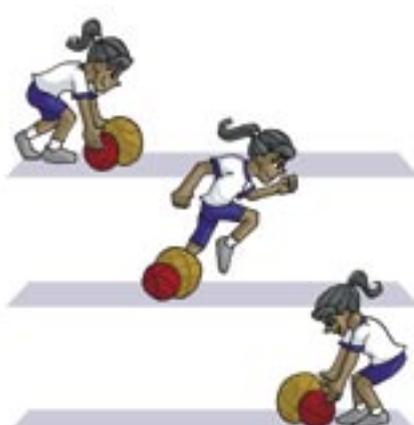
Analisador	Condicionantes	Exercício
Vestibular	Precisão	Com a corda amarrada a uma determinada altura, passar por baixo e por cima dela de diversas formas.
Vestibular	Precisão	Andar (frente, lado, costas) equilibrando-se em cima da corda no chão (que descreve um trajeto).
Vestibular	Complexidade	Amarrar o pé direito de um companheiro ao pé esquerdo do outro e fazer que caminhem, corram e saltem juntos.
Cinestésico	Complexidade	Amarrar um companheiro de costas para o outro e fazer que caminhem, corram, saltem e andem lateralmente.
Cinestésico	Organização	Girar a corda acima da cabeça, ao lado do corpo, com ambas as mãos, uma de cada vez, durante o andar ou o correr.



Idade: 8-10 anos

Número de elementos: 2

Material: Bola

Analisador	Condicionantes	Exercício
Visual	Tempo	Rolar duas bolas iguais no chão, correr, ultrapassá-las e segura-las. 
Tátil	Precisão	Conduzir duas bolas iguais, rolando-as com as mãos no chão.
Cinestésico	Complexidade	Quicar duas bolas iguais, simultaneamente, caminhando, correndo em diferentes direções.
Cinestésico	Organização	Quicar duas bolas diferentes, simultaneamente, caminhando, correndo em diferentes direções.

Material: Bola e Arco

Analisador	Condicionantes	Exercício
Visual	Precisão	Lançar a bola dentro de um arco posicionado no chão a certa distância. Quando acertar, variar a posição do arco e a forma, ou o braço do arremesso. 
Cinestésico	Precisão	Quicar a bola uma vez dentro e outra fora de um arco no chão, variando o braço aleatoriamente.
Visual	Precisão	Enquanto o companheiro rola o arco no chão, quicar a bola, passando por dentro do arco de um lado para o outro. 

Material: Bola e Bastão

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Precisão	Conduzir uma bola com um bastão, como um jogo de hóquei.
Cinestésico	Precisão	Quicar a bola com bastão. Variar o tipo de bola.
Visual	Precisão	Controlar a bola no alto, batendo com o bastão como se fosse “embaixadas”, sem que caia no chão. 
Visual	Precisão	Rebater a bola para o companheiro, sem que ela quique no chão. 

Material: Bastão e Folha de Papel

Analisador	Condicionantes	Exercício
Cinestésico	Organização	Correr com o bastão, mantendo uma folha de jornal, como uma bandeira, sem que caia no chão. 
Cinestésico	Precisão	Controlar uma folha de jornal, sem deixar cair no chão, rebatendo-a com um bastão.
Tátil	Precisão	Amassar a folha de jornal, fazer uma bola de papel. Controlar a bola de papel, rebatendo-a com um bastão, sem a deixar cair no chão.

Cinestésico	Complexidade	Realizar uma corrida de revezamento com bastões, que irão conduzir uma folha de jornal. Cada companheiro cumpre metade do percurso.
-------------	--------------	---



Material: Arco

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Complexidade	Girar um arco em cada braço.
Visual	Tempo	Rolar dois arcos, empurrando-os, correr, ultrapassá-los e segurá-los antes que caiam.
Vestibular	Complexidade	Rolar dois arcos, empurrando-os, correr, passar por dentro de um arco e segurar o outro antes que caia.
Tátil	Precisão	Rolar um arco no chão, puxando-o com uma corda.



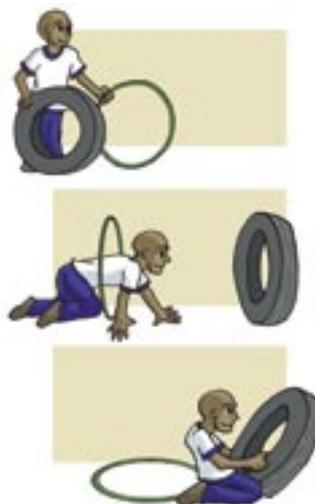
Material: Pneu e Corda

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Precisão	Rolar o pneu, puxando-o com uma corda.
Visual	Precisão	Rolar o pneu em cima da corda estendida no chão.
Tátil	Organização	Rolar o pneu com uma das mãos, enquanto gira a corda acima da cabeça, com a outra mão.



Material: Pneu e Arco

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Organização	Rolar o pneu com uma das mãos, enquanto rola o arco com a outra mão.
Vestibular	Complexidade	Rolar o pneu e um arco no chão, empurrando-os, correr, passar por dentro do arco e segurar o pneu antes que ele caia.



Idade: 10 - 12 anos

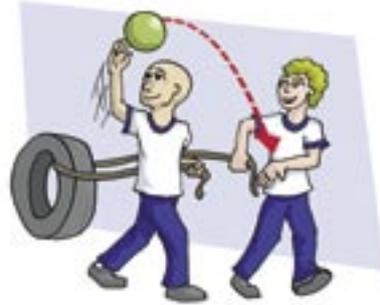
Número de elementos: 3

Material: Bola, Bastão e Arco

Analisador	Condicionantes	Exercício
Tátil	Pressão	Ter um arco como objetivo (gol), um bastão e uma bola para cada um, para conduzirem e rebaterem a bola em direção ao arco.
Cinestésico	Variabilidade	Ter um arco como gol, um bastão para cada um e apenas uma bola. Deverão, além de conduzir e rebater a bola, tentar impedir que o companheiro faça o gol.
Tátil	Variabilidade	Ter um arco como gol, um bastão e uma bola para cada um, para conduzirem e rebaterem a bola em direção ao arco, além de tentar impedir que o companheiro faça o gol.
Cinestésico	Complexidade	Puxar um arco por um bastão (um de cada lado), enquanto quica uma bola com a outra mão.



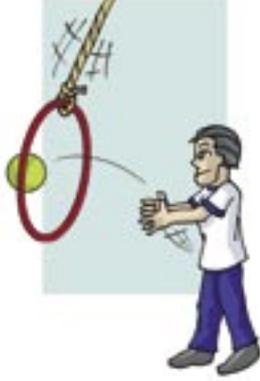
Cinestésico	Complexidade	Puxar um pneu por uma corda (um de cada lado), enquanto passa a bola entre si, com as mãos desocupadas.
-------------	--------------	---



Material: Bola, Bastão e Outro Elemento

Analisador	Condicionantes	Exercício
Cinestésico	Complexidade	Puxar um pneu por um bastão (um de cada lado), enquanto se conduz uma bola com os pés.
Tátil	Pressão	Rolar um pneu, um arco e uma bola. Trocar as funções sem perder a continuidade da tarefa.
Tátil	Pressão	Rolar um pneu, um arco e quicar a bola. Trocar as funções sem perder a continuidade da tarefa.
Cinestésico	Organização	Correr com o jornal apoiado no corpo, girando a corda acima da cabeça, passando a bola entre si, com os pés.



Visual	Organização	<p><i>Pendurar um arco em uma corda. Balançar o arco e lançar bolas para acertar no alvo móvel.</i></p> 
--------	-------------	--

Para a aplicação desses conteúdos, sugere-se, como referência, faixas etárias aproximadas a serem atendidas. Para o EAT das capacidades coordenativas, opta-se por uma alternativa didática extremamente fértil. São oferecidas atividades e jogos nos quais a recepção de informação, por meio dos analisadores (tátil, acústico, visual, cinestésico, vestibular ou equilíbrio), é colocada em situação de pressão de motricidade. Veja a seguir quais os elementos de pressão da motricidade (KRÖGER & ROTH, 1999).

Parâmetros de pressão	Tarefas coordenativas
Tempo	<i>Minimização do tempo ou a maximização da velocidade.</i>
Precisão	<i>É necessária a maior exatidão possível.</i>
Complexidade	<i>Devem ser resolvidas seqüências de exigências sucessivas,.</i>
Organização	<i>Apresenta-se a necessidade de superação de exigências simultâneas.</i>
Variabilidade	<i>Há necessidade de se superar exigências ambientais variáveis e situações diferentes.</i>
Carga	<i>Existe exigência de tipo físico-condicionais ou psíquicas.</i>

A fórmula de combinar a recepção de informação com a pressão na motricidade, leva a criança a execução de tarefas sistematizadas, que oportunizam a melhoria do desempenho, proporcionando possibilidades de desenvolvimento das capacidades de coordenação. Veja no quadro a seguir alguns exemplos de atividades para o treinamento da coordenação.

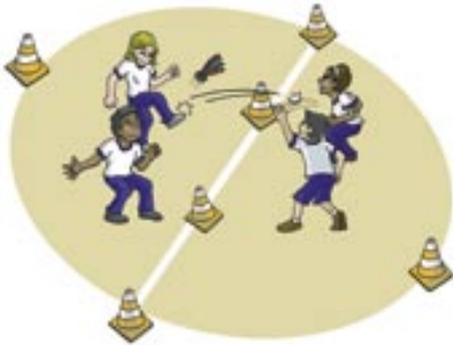
Pressão de organização	Analisador vestibular (equilíbrio)
Lançar a bola para o alto e pegá-la após um giro completo sobre o eixo longitudinal.	
Circundar os braços simultaneamente e em sentido contrário.	
Andar paralelo a uma linha reta e simultaneamente cruzar os braços, abrir e fechar as pernas e os pés.	
Balançar-se acima de um banco sueco e conduzir uma bola.	
Jogo da sombra com o colega quicando uma bola.	
Dançar com bolas, conforme a música.	
Balançar-se acima de um banco sueco, lançar e pegar uma bola.	

Na presente proposta, o conceito de habilidade é ajustado aos jogos esportivos coletivos e se distancia do conceito comumente utilizado nos estudos de aprendizagem motora. As habilidades são então vistas como componentes dos jogos esportivos coletivos, que Kröger e Roth (1999) definem com sete parâmetros presentes em todas as técnicas que constituem as diferentes modalidades esportivas:

Habilidades Técnicas	Objetivo: (definição e exemplo)
Organização dos ângulos	Organizar, regular e conduzir de forma precisa a direção de uma bola lançada, chutada ou rebatida.
Controle (regulação) da força	Controlar, conduzir, regular de forma precisa a força de uma bola lançada, chutada ou rebatida.
Determinar o tempo de passe e da bola	Determinar o momento espacial para passar, chutar ou rebater uma bola de forma precisa.
Determinar linhas de corrida e tempo da bola.	Determinar com precisão a direção e a velocidade de uma bola que é enviada na sua direção no momento de correr e de pegar.
Oferecer (se preparar).	O importante é se oferecer, preparar-se ou iniciar a condução de movimento no momento certo.

Antecipar a direção e distância do passe	<i>Determinar a correta direção e distância de uma bola passada,prevendo-a corretamente.</i>
Antecipação da posição defensiva	<i>Antecipar, prever a real posição de um ou vários defensores.</i>
Observar deslocamentos	<i>Perceber os movimentos, deslocamentos de um ou de vários adversários.</i>

Veja alguns exemplos de atividades para a melhoria dos parâmetros, da organização dos ângulos e de controle da força:

Parâmetro	Atividade
Organização dos ângulos	<p><i>Jogo de futevôlei com uma peteca.</i></p> 
Controle da força	<p><i>Jogo de futevôlei com duas petecas de cores diferentes; uma deve ser passada com a mão, e a outra com o pé.</i></p>

Atividades para o desenvolvimento da capacidade de jogo

Paralelo ao processo de aprendizagem motora, deve-se proceder ao desenvolvimento da capacidade de jogo, em que o conhecimento é direcionado a promover a melhoria da captação de informações motoras necessárias à ação tática.

O processo de desenvolvimento da capacidade de jogo é composto por três pilares:

1. as capacidades táticas (básicas)
2. as estruturas funcionais;
3. os jogos para desenvolver a inteligência tática

Pretende-se, a partir dos elementos e parâmetros comuns dos Jogos Esportivos Coletivos (BAYER, 1986), construir um processo de aprendizagem que decorra do ensino implícito ao explícito (formal), no qual as regras de comportamento tático podem ser apreendidas de forma implícita, seguindo o princípio de experimentar jogando, em que o importante é oportunizar idéias e criatividade.

As capacidades táticas (adaptado de Kröger e Roth (1999))

Relacionam-se com os elementos comuns inerentes aos esportes coletivos, tais como: objetivo, colega, adversário e meio ambiente.

Parâmetro	Atividades / Tarefas Táticas nas quais:
Acertar o alvo	<i>Deve-se lançar, chutar, combater, disparar uma bola a um alvo, para que atinja um local escolhido.</i>
Transportar a bola para o objetivo	<i>Objetiva-se transportar, jogar, fazer a bola chegar a um objetivo determinado.</i>
Criar Superioridade Numérica	<i>O importante é através do jogo conjunto com o colega conseguir um ponto, gol, ou preparar o ponto, gol para o outro (assistência).</i>
Jogo coletivo	<i>O importante é receber a bola do colega, ou passar a bola para este.</i>
Reconhecer espaços	<i>É importante reconhecer as chances para se jogar ao gol.</i>
Superar o adversário	<i>No confronto com o adversário consegue-se assegurar a posse da bola.</i>

As atividades e jogos para o desenvolvimento das capacidades táticas básicas devem ser priorizados aproximadamente entre os 6 e 8 anos de idade. Logicamente as idades devem ser somente tomadas como referência, cabendo ao professor aplicar ou não atividades relacionadas a esses conteúdos conforme o desenvolvimento da sua turma.

As estruturas funcionais

Elas foram propostas com o objetivo de se apresentar o jogo para as crianças da mesma forma como elas o praticavam sem a presença de adultos. A idéia se apóia em oportunizar que as crianças joguem, com o jogo acontecendo numa situação real, daí o nome "jogos situacionais".

Incentiva-se a jogar com diferentes estruturas funcionais de jogo: 1x1+1; 1x1; 2x1; 2x2+1; 2x2; 3x2; 3x3+1; 3x3 (entre outras formas). Essas formas de organização apresentam situações com igualdade, inferioridade ou superioridade numérica (as atividades com curinga "+1" são ofertadas antes que as situações de igualdade numérica).

Para facilitar a compreensão do jogo e sua prática, a proposta que você está estudando sugere a sistematização da ação do "curinga", que pode ser um ou vários colegas que apóiam a ação do atacante (ou do defensor), mas que não podem fazer gol, são somente apoios (como era o meio fio na rua).

Os curingas podem estar em locais fixos, dentro ou fora do campo (nas laterais, em espaços demarcados) e auxiliam no transporte da bola e na organização de ações táticas.

Essa intervenção é uma das características que diferencia a nossa proposta de outras semelhantes (Bayer, 1986; Graça & Oliveira, 1995; Thorpe et al., 1986). A idéia, o caráter e os objetivos do jogo não são alterados, o método de “deixar jogar” e de “aprender fazendo” são priorizados.

Nas estruturas funcionais do jogo, as atividades permitem modificar:

- o espaço do jogo (largura + profundidade);
- o tamanho do campo (maior ou menor);
- a complexidade (número de jogadores);
- as combinações técnicas (tipos de passes permitidos);
- o número de decisões a serem tomadas (número de objetivos);
- o tipo de combinações táticas (cruzamento, tabelas, bloqueios);
- as opções de comportamento tático.

No caso de variações do comportamento tático, pode se proceder à diminuição: da ação do colega, da ação do oponente ou simplificar o meio ambiente (número de jogadores ou as regras do jogo).

Jogos para Desenvolver a Inteligência Tática

(conforme sugeridas por Greco (2003) e Greco (1998))

Um terceiro pilar na construção e desenvolvimento da capacidade de jogo das crianças e adolescentes está constituído pelos denominados Jogos para Desenvolver a Inteligência Tática (JDIT).

Nesses jogos procura-se a maior variedade de situações (táticas), oportunizando o aumento da capacidade de atenção (sua amplitude e sua mudança rápida).

São jogos que exigem do participante seu pensamento divergente e convergente, base da criatividade tática. É importante que existam situações de oposição, com o aumento gradativo de participantes, a variabilidade técnica, e a diversidade de decisões (mais de um alvo, diferentes formas de marcar ponto, com o pé, com a cabeça). Dessa forma, enfatiza-se a exigência nos processos cognitivos. Veja a seguir alguns exemplos de jogos para desenvolvimento da inteligência tática.

Jogo da Velha (6 a 8 anos)

Material: 09 arcos, bolas de basquete e de vôlei;

Formação: 02 equipes, 01 com as bolas de basquetebol e a outra com as bolas de vôlei.

Execução: Ao sinal o primeiro aluno de cada coluna vai até os arcos, coloca a bola em um dos arcos, volta à coluna, toca a mão do colega para que este saia com a bola até os arcos. Ganha quem fechar primeiro a coluna do jogo da velha.



Variação:

Mesma formação e material.

Execução: em colunas, o primeiro aluno, ao sinal do professor, vai até os arcos com a bola e a coloca dentro do arco; ao voltar para sua coluna, pega a mão do colega, formando uma corrente. O último que entra na corrente é quem colocará a bola no arco.

Caçador (6 a 8 anos)

Material utilizado nas variações: bolas, arcos, cones e bastões.

Formação: 02 alunos são caçadores, e ficarão cada um com uma bola; o restante da turma, livre dentro da área pontilhada do handebol.

Execução: cada um dos caçadores correrá atrás da caça, devendo encostar a bola no colega; este então, passará a caçador e o caçador, vira caça. Quando o professor apitar, todos devem dirigir-se para o outro lado da quadra e colocarem-se nos arcos que estarão espalhados na quadra. Os que ficarem fora do arco, serão os novos caçadores.

Variação:

Formação: em duplas, cada dupla com uma bola, sendo que uma das duplas ficará sem bola (estes serão os caçadores).

Execução: os caçadores terão que pegar o colega que estiver sem a bola; estes devem quicá-la um para o outro sempre que o colega estiver em "perigo". Ao sinal do professor, correr para os arcos que estarão do outro lado da quadra; as duplas que ficarem sem arco, serão os novos caçadores.

Jogo dos 10 Pontos (10 a 12 anos)

Material: arcos espalhados na quadra.

Formação: 1 dupla de caçadores, demais alunos em trios com uma bola.

Execução: os alunos deverão executar passes contando de 1 a 10, sendo que o aluno que recebe a bola deve pular dentro do arco para valer ponto. Os caçadores devem atrapalhar os colegas, colocando o pé dentro do arco para que o trio não some ponto. O trio em que os caçadores colocarem o pé, automaticamente começarão a contagem de novo.

Observação: aumentar o número de caçadores no decorrer do jogo.

Variação 1:

Formação: as equipes subdividem-se e ficam frente a frente (na mesma equipe).

Execução: executar 10 passes, formar um trem e ultrapassar a metade da quadra, que estará demarcada com cones.

Variação 2:

Formação: as equipes subdivididas formam um X;

Execução: executam os 10 passes, formam o trem e ultrapassam o limite da quadra.

Variação 3:

Formação: mesma da anterior (em X).

Execução: passar a bola quicando-a para a outra coluna. O aluno que recebe, conta o passe. Executar os 10 passes, formar o trem...

Variação 4:

Formação: 2 equipes de cada lado da quadra, subdivididas em 2 colunas, frente a frente.

Execução: executar 10 passes, quicando a bola dentro do arco que estará no meio das 2 colunas, formar o trem etc...

Variação 5:

Formação: mesma da anterior.

Execução: ao executar o passe, a bola não quicar dentro do arco, deve-se passá-la para o colega que estará ao lado da coluna. O trem deverá passar pelo direito dos cones, que estão delimitando o espaço.

Variação 6:

Formação: mesma formação.

Execução: mesma execução, porém não pode ultrapassar os cones que estão delimitando a área do passe.

Variação 7:

Material: 2 bolas

Formação: idem anterior

Execução: executar 10 passes, sendo que 1 das bolas sempre deve chegar nas mãos do colega que está na lateral das colunas. Formar o trem...

Jogo das diagonais ou jogo dos 4 gols

Material: 4 gols feitos com cone.

Formação: 2 equipes

Execução: A quadra apresentará 4 gols, um em cada lado. Cada equipe defende dois gols em diagonal e ataca nos outros dois gols. Os componentes da equipe conduzem a bola com passe e recepção com as mãos. Para ser gol deve haver um passe com um quique da bola de um colega para outro passando entre os cones (gols). Para concretizar o gol, deve haver a recepção pelo colega do outro lado do gol. A equipe adversária deverá tentar interceptar o passe para evitar o gol.

Varição: Mesma formação e execução, porém o gol só será válido se o passe for realizado para o colega do outro lado do gol e este devolver o passe, concretizando a recepção. Assim, só será gol quando a bola passar pelo gol duas vezes, indo e voltando.

Jogo “go”

Faixa etária: a partir de 8 anos

Dois grupos jogam divididos, uma dentro da quadra e a outra distribuída ao redor da quadra de jogo. A equipe de fora deve rolar bolas dentro do campo em direção ao colega do outro lado da quadra. A equipe de dentro deve interceptar as bolas sem que cheguem ao outro lado. Cada jogador só pode tocar a bola uma vez, uma vez que não podem ficar “paradas” dentro da quadra. As bolas devem estar sempre rolando no terreno de jogo. Após de tempo previamente estipulado ocorre a troca de funções. Ganha a equipe que consegue manter mais bolas no campo.

Futevôlei peteca (FVP)

Dois grupos da mesma equipe se distribuem em cada lado do círculo central da quadra ou do garrafão de basquete. O objetivo é manter, o maior tempo possível, as duas petecas no ar, passando-as de um lado ao outro do meio de campo. Uma peteca deve ser jogada somente com o pé, enquanto a outra somente com a mão. Após contar os toques realizados por cada jogador, em cada peteca, dentro de um tempo previamente estipulado (geralmente 30 segundos), trocam-se os papéis e a outra equipe entra em campo.

Estas três formas de conteúdos (capacidades táticas básicas, estruturas funcionais e jogos para o desenvolvimento da inteligência tática) conduzem o processo de desenvolvimento da “capacidade de jogo” ao treinamento tático e servem para modelação do EAT, devendo ser vistas como uma unidade que se complementa e que se interage.



Agora é com você

Com base na proposta estudada, você poderá trabalhar com modalidades esportivas em diferentes faixas etárias, respeitando o nível de desenvolvimento da criança e do adolescente.

Assim, use sua criatividade e procure elaborar atividades motoras para as faixas etárias com que irá trabalhar (8 a 10 anos, 10 a 12 anos, 12 a 14 anos, 14 a 16 anos) no Programa Segundo Tempo seguindo os princípios apresentados nesta unidade.



Lembre-se que é mais importante a criança e o adolescente brincarem com atividades dinâmicas, do que algumas atividades tradicionais que exageram na monotonia e na repetição.

Para cada atividade preparada, é preciso constar objetivo (o que ela trabalha) e a sua dinâmica (como ela se dá). Na elaboração das atividades, procure aproveitar os jogos populares e as brincadeiras de rua comuns de sua região. A partir daí, deixe-as mais complexas fazendo adaptações nas regras, exigindo do aluno maior coordenação na sua execução. Aproveite também para discutir as regras dos jogos com os alunos, recebendo sugestões e os modificando com propostas de novas regras sugeridas por eles.

Referências bibliográficas da Unidade 1

- BAYER, C. *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea, 1986.
- BENDA, R. N.; ENNES, F. C. M. Aprendizagem motora como componente do treinamento esportivo: uma relação holonômica. In: Silami Garcia, E.; Lemos, K. L. M. *Temas atuais V em educação física e esportes*. Belo Horizonte: Health, 2000.
- FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Campinas: Editores Associados, 2003.
- GRAÇA, A., OLIVEIRA, J.; O ensino dos jogos desportivos coletivos. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Esportivos/ Universidade do Porto, 1995.
- GRECO, P. J. Cognição e ação. In: SAMULSKI, D. M. (org.). *Novos conceitos em treinamento esportivo*. Brasília: Instituto Nacional do Desporto, 1999.
- _____. EAT dos jogos esportivos coletivos: iniciação esportiva universal uma escola da bola. *Congresso FIEP. Anais...* Itaúna: Universidade de Itaúna, 2003.
- _____. (Org.). *Iniciação esportiva universal*. v.2. Metodologia da iniciação tática. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- _____. *O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol*. Tese (Doutorado em Educação) 224p., Faculdade de Educação, Campinas, 1995.
- _____. O EAT dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: Lemos, K; Silami Garcia, E. *Temas Atuais VII em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Health, 2002.
- _____. Processos cognitivos: dependência e interação nos jogos esportivos coletivos. In. Lemos, K; Silami Garcia, E. *Temas Atuais VIII em Educação Física e Esportes*. Belo Horizonte: Health, 2003.
- GRECO, P. J.; BENDA, R. N. (Org.): *Iniciação esportiva universal*. v.1. Da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- GRECO, P. J.; CHAGAS, M. H. Considerações teóricas da tática nos jogos desportivos colectivos. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 6, n. 2, p.47-58, 1992.

GRECO, P.J.; SISTO, F.F. *O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol*. Campinas: Trajetos, 1995.

GROSSER, M.; BRÜGGEMANN, P.; ZINTL, F. *Alto rendimiento deportivo: planificación y desarrollo*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

_____. BRÜGGEMANN, P.; ZINTL, F. *Leistungssteuerung in Training und Wettkampf*. München: BLV Sportwissen, 1986.

_____. NEUMEIER, A.: *Técnicas de entrenamiento*. Barcelona: Martinez Roca. 1986.

_____. STARISCHKA, S.; ZIMMERMANN, E. *Konditionstraining*. München: BLV Sportwissen, 1985.

_____. STARISCHKA, S.; ZIMMERMANN, E. *Principios del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

HAHN, E. *Entrenamiento con niños*. Madrid: Martinez Roca, 1988.

KONZAG, G. Objektivierung Kognitiver Leistungsvoraussetzungen von Sportspielern. In: *Leistungssport*. Münster: v. 20, n. 4, p. 17-22, 1990.

_____. La formación técnico-táctica en los juegos deportivos colectivos. *Stadium*. Buenos Aires: v. 18, n.105, p.36-40, 1984.

_____. A formação técnico-táctica nos jogos desportivos colectivos. *Treino Desportivo*. Lisboa: v. 19. p. 27-37, 1991.

KREBS, R. J. Da estimulação à especialização motora. *Kinesis*, v. 9, p. 29-44, 1992.

KRÖGER, C.; ROTH, K. *Ballschule – ein abc für Spielanfänger*. Schorndorf: Hofmann, 1999.

_____. *Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos*. São Paulo: Phorte, 2002.

MEINEL, K.; SCHNABEL, G. *Teoria del movimiento*. Buenos Aires: Stadium, 1987.

OERTER, R. Hochleistungssport unter entwicklungspsychologischer Perspektive. *Leistungs-sport*. v. 12, n. 1, p. 6-12, 1982.

ROMÁN SECO, J. D.; SANCHEZ, J. F.; MALDONADO, L. C. T. *Guia metodológica: iniciación al balonmano*. Madrid: Federación Española de Balonmano, 1988.

ROTH, K. Die Straßenspielhypothese oder das Modell der inzidentellen Inkubation – ein Erklärungsansatz für die Kreativitätsentwicklung im Sportspiel. *Sportspielsymposium*. Anais... Heidelberg: Universitat Heidelberg, 1999.

_____. De lo fácil a lo difícil. Gradualmente: aspectos teóricos, metodológicos y prácticos del aprendizaje motor en el deporte. *Stadium*, Buenos Aires: v. 27, n.160, p.17-24, 1993.

ROTH, K.; RAAB, M.; GRECO, P. J.; SAMULSKI, D. Kreativitaetsgsprozesse im Sportspiel. In: Bisp. (Hrsg.), *Jahrbuch*. Köln, 1999.

SONNENSCHNEIN, I. *Wahrnehmung und taktisches Handeln im Sport. Betrifft Psychologie & Sport* Sonderband 10. Köln: B.P.S., 1987.

TUBINO, M. J. G. *Metodologia científica do treinamento desportivo*. Rio de Janeiro: Ibrasa, 1984.

WEINECK., J. *Biologia do esporte*. São Paulo: Manole, 1991.

_____. *Treinamento Ideal*. São Paulo: Manole, 1999.

ZAKHAROV, A. *A ciência do treinamento desportivo*. Rio de Janeiro: Grupo Palestra Sport, 1992.

UNIDADE

2



A pedagogia da ginástica e suas manifestações lúdicas

Apresentação → Nesta unidade elegemos a escola como um espaço adequado para que uma

nova concepção de Ginástica seja construída, tornando-se mais agradável e praticável em outros espaços, com prazer e satisfação pessoal, sem compromisso com a produtividade.

Por meio das interações sociais os alunos levam para outros espaços, além dos muros da escola, os conhecimentos que consideram significativos, transmitindo-os, oral e corporalmente, contribuindo para sua prática também nas ruas, nas praças e nos quintais. Esperamos que a história possa ser mudada na medida em que os alunos saiam das escolas compreendendo e dando explicações sobre a Ginástica, bem como analisando criticamente a realidade. Nesta perspectiva, o aluno deve ser considerado um ser concreto em constante relação com o mundo que o cerca, transformando-o e sendo transformado por ele, com amplas possibilidades de tornar-se sujeito da própria história, exercendo sua cidadania. Para que isso ocorra é necessário que ele compreenda como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção, incluindo o conhecimento referente à Ginástica.

Além da dimensão técnica da Ginástica e das questões referentes às capacidades físicas básicas para desenvolver a qualidade do movimento é importante que formas criativas de prática (com e por prazer) sejam abordadas. Essas orientações contribuirão para que o aluno compreenda as diferenças de *performance* entre os praticantes de Ginástica e ainda suas possibilidades nos vários campos de atuação.

Antes de iniciar a leitura deste tema, procure responder no espaço reservado para anotações no seu módulo: **O que é Ginástica?**

Sua resposta será importante para a reflexão ao longo do texto.

2.1 A Ginástica na escola



No final desta unidade você deverá ser capaz de:

- Compreender o processo histórico de construção da Ginástica;
- Identificar a especificidade da Ginástica como conteúdo da cultura corporal de movimento, historicamente construído e socialmente desenvolvido;
- Identificar os elementos constituintes da Ginástica e suas possibilidades pedagógicas;
- Conhecer os mecanismos didático-pedagógicos de sistematização dos conhecimentos da Ginástica;
- Organizar vivências de Ginástica em uma perspectiva crítico-reflexiva, compreendendo sua inter-relação com os demais temas da cultura corporal de movimento e com o lazer.



Estamos admitindo que a Ginástica possa ser compreendida como uma forma sistematizada de atividade corporal expressiva, com significado estético e histórico social, na qual seus praticantes realizam experiências que contribuem para o desenvolvimento pessoal e social.

Historicamente, a Ginástica tem sido desprestigiada como conteúdo nas escolas de ensino básico em razão das características que assumiu ao longo do tempo, de atividade mecanizada e estafante com vistas à preparação física para a prática do esporte e de outros temas da Educação Física escolar.

Ayoub (2003) aponta que, mesmo passando por inúmeras transformações nas últimas décadas, especialmente a partir de 1980, a Educação Física brasileira ainda traz como consenso que **seu conteúdo é o esporte federado** com suas regras, técnicas e táticas e, neste contexto, a Ginástica e a corrida são praticadas visando à “parte principal” da aula.

Medeiros, 1998, p. 86, confirma este dado mediante pesquisa realizada em escolas de ensino básico de Goiânia.

Ao mesmo tempo em que a Ginástica passa pelo processo de secundarização na escola, ela é disseminada nas praças, nos clubes e em academias – influenciada pelos modismos e sofrendo a intervenção da indústria cultural, que tem como carro-chefe a mídia.

Essas práticas desconsideram, de um modo geral, as características culturais e as condições socioeconômicas dos seus praticantes. Assim, afetam a qualidade de vida dos mesmos, visto que são tratados como objeto e não como sujeitos históricos e socioculturais.



Parece-nos que um dos fatores que muito contribuem para a difusão dessas práticas alienantes é a falta de conhecimento da Ginástica e dos diferentes aspectos que permeiam a sua prática. A escola surge nesse cenário como um espaço privilegiado para a apreensão desses conhecimentos, tendo os professores de Educação Física a responsabilidade de educar os alunos na direção de uma participação autônoma das práticas sociais que envolvem a Educação Física, entre elas a Ginástica.

A partir desses pressupostos, estudos que buscam situar a Ginástica como um conhecimento importante a ser ensinado na escola são fundamentais para que as pessoas possam ser beneficiadas também fora da escola. Isso porque cidadãos conscientes têm a possibilidade de analisar criticamente os modelos de aula e corpos impostos pela sociedade de consumo e fazer melhores escolhas das suas atividades.

Refletindo sobre essas questões torna-se necessário enfocarmos alguns aspectos da história da Ginástica que podem auxiliá-lo na compreensão das circunstâncias atuais, no que se refere aos seus limites e suas possibilidades na escola, visto que a realidade não se deve ao acaso.

As sociedades são, até certo ponto, o que conseguem fazer de si mesmas, dentro das circunstâncias dadas. Estas impõem limites, que são tomados sobretudo como desafio, não como sina. O ser humano pode aprender, sobretudo aprender a aprender. A cultura, em especial a identidade cultural, é a demonstração concreta de sua marca histórica própria. A história pode ser vista como epopéia política do homem, à medida que avança na ocupação do seu espaço como sujeito atuante. Quanto mais regredimos no passado, mais encontramos história acontecida à revelia do homem, revelando sua condição de ser frágil, de vida relativamente curta, “contraditória”, mais promessa do que realização plena, perdido entre pressões objetivas que o oprimem, subjagam, atemorizam e expectativas que não alcança preencher totalmente. (Demo, 2001, p. 29.)

É primordial buscar na história as manifestações possíveis em cada tempo, tendo em vista que o homem constrói sua história continuamente, em histórias anteriores. Para tanto, você vai empreender uma rápida viagem pela história da Ginástica, abordando apenas aspectos fundamentais de cada período mencionado.

Comece sua viagem imaginando a Pré-história. Nessa época a atividade física estava relacionada à sobrevivência, exigindo dos homens qualidades de combatentes e de caçadores.



Mais tarde, na Antigüidade, a atividade física estava atrelada a objetivos médicos, fisiológicos, belicistas, morais, religiosos. Tendo como base exercícios de respiração e massagens, encontrou seu ápice com os gregos, que exaltavam a beleza dos corpos. A Ginástica, assim, adquiriu *status* de instituição nacional, em que todas as formas educacionais convergiam para a estética (a beleza anatômica), definindo-se como primeiro conceito de Ginástica: “a arte de exercitar **o corpo nu**”.

Bonorino (1931) relata que nessa época os exercícios eram praticados nos ginásios, apenas pelos homens, com o corpo nu banhado em óleo.



Os gregos concebiam a Ginástica como meio de formação integral do indivíduo. Essa visão estava vinculada à visão de homem e de mundo daquela civilização. No entanto, com a posterior separação da cultura do corpo da cultura espiritual, os exercícios ritmados foram substituídos por exercícios de força bruta (500 a.C.), algo que abalou o equilíbrio da educação geral e fez com que os ginásios fossem substituídos por simples escolas de atletas. Observe que esse processo marca a degeneração da Ginástica na Grécia.

Com a queda do império greco-romano, houve um acentuamento do espiritualismo, que dava ao corpo a conotação de maior inimigo do homem e de maior antagonista do espírito, relegando os exercícios físicos ao desprezo.

Na Idade Média a Ginástica sucumbiu, entre outros, por causa da intervenção do clero e da necessidade de adestramento dos cavaleiros que partiam para as Cruzadas. As manifestações daquela época que se aproximavam da prática da Ginástica eram as artísticas informais e as populares.

O renascimento trouxe profundas contribuições para a Ginástica. Houve uma reação em todos os setores de atividades contra a opressão às manifestações culturais e aos limites colocados pela supremacia do espírito. As mudanças ocorridas foram marcantes, possibilitando o ressurgimento da Ginástica revigorada pelos princípios gregos, que buscavam a harmonização do corpo e do espírito. No entanto, os valores que prevaleciam eram os da saúde e da disciplina física e moral.

Com o aparecimento da Ginástica científica, oriunda do Movimento Ginástico Europeu (século XIX), os fins a serem alcançados são a saúde e a disciplina, forjando-se um homem que pudesse atender aos interesses da Pátria, nas guerras, e no trabalho.

Soares (1998) aponta que a Ginástica, primeiro nome dado à Educação Física, originou-se culturalmente das festas populares de rua, destacando-se entre elas o circo.

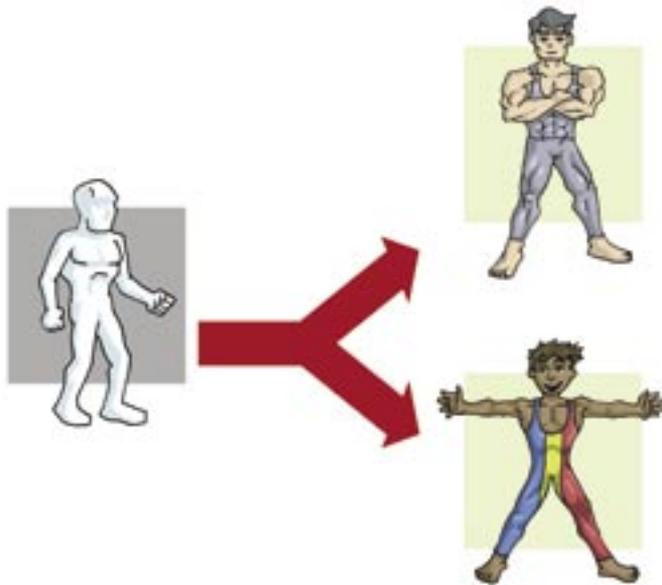


O movimento circense influenciou a construção dos exercícios da Ginástica científica, os quais foram metrificadas, mecanizados e desenvolvidos com base nas ciências biológicas, dando origem aos métodos ginásticos.

Na Europa, ao longo de todo o século XIX, a Ginástica científica afirma-se como parte significativa de novos códigos de civilidade. Exibe um corpo milimetricamente reformado, cujo porte ostenta uma simetria nunca antes vista. Nada está solto ou largado. Nada está fora do prumo. Este corpo fechado e empertigado desejou banir qualquer vestígio de exibição do orgânico e, sobretudo, qualquer indício de perda de fixidez, qualquer sinal de um estado de mutação. (Soares, 1998, p. 17.)

Assim, o circo foi negado e, de certa forma, sua relação com a Ginástica foi mascarada para atender aos objetivos daquela época. O homem deveria ser mais corajoso, ágil, flexível, habilidoso, forte e, sobretudo, adestrado para triunfar sobre todos os perigos e prestar serviços ao Estado.

Desta forma, cabia à Ginástica promover a saúde, desenvolver a coragem e a moral, bem como regenerar a raça, e, para isso, o corpo deveria movimentar-se na direção de um alinhamento predeterminado, tendo ossos, musculatura e articulações trabalhados em função disso.



No circo, ao contrário, o artista expressava-se corporalmente, localizando o sentido de sua apresentação no movimento, tendo como parâmetro a criatividade sem fim; ele buscava ultrapassar os limites, que na Ginástica científica eram impostos em nome de um ideal de corpo estabelecido por parâmetros de eficiência, saúde e perfeição.

Duarte (1995), ao tentar explicar a contagiante alegria dos freqüentadores de circo, destaca que o mesmo aparece como um lugar mágico, onde a corporalidade e a materialidade de seus artistas são fantásticamente humanas.

Os atores de circo não são super-homens por um desenvolvimento intelectual ou espiritual a aproximá-los de algo divino. Seu talento remete a qualidades físicas, nas quais a corporalidade é o ponto a partir do qual ele supera-se a si mesmo. Há sempre a tentação, uma vez obtida a perfeição de uma exibição, de acrescentar-se um elemento a mais, tornando o número ainda mais complexo, mais ousado e fascinante. (Duarte, 1995, p. 191.)

O resgate desses fatos é importante para compreendermos a negação das atividades circenses, visto que o compromisso do circo era de divertir as pessoas com espontaneidade, dando espaço à improvisação, fazendo do corpo um espetáculo, o que não seria admitido na Ginástica científica.

Os princípios de disciplina e de ordem impostos à Ginástica – aliados ao rompimento com seu núcleo primordial, localizado no campo dos divertimentos – afirmaram a Ginástica como parte da educação dos indivíduos, dando a ela um sentido utilitário (Soares, 1998). Esse fator possibilitou o reconhecimento da Ginástica no meio intelectual e sua aceitação pela burguesia.



Essa concepção chegou ao Brasil por meio dos métodos alemão, sueco e francês, que foram introduzidos aqui pelo exército e por imigrantes.



Até aqui, a melhoria da condição física, da estética e da performance estão presentes nas várias propostas de Ginástica, de forma marcante, em diferentes épocas.

A esportivização das aulas de Educação Física, que preponderou a partir de 1940, assumiu para a mesma um caráter seletivo, desconsiderando condições, individualidade e anseios dos alunos, tendo como fim a busca de talentos esportivos.

Esse processo ocasionou, ainda, a diminuição da prática da Ginástica, até mesmo porque ela foi esportivizada ou reduzida à preparação física para o esporte, não tendo a mesma atenção dispensada a ele.

Em consequência da supervalorização do esporte, a Ginástica, que desde a introdução dos métodos europeus no Brasil era defendida como conteúdo hegemônico da Educação Física – sendo até mesmo confundida com ela –, vai diminuindo a sua prática.

O foco de atenção da Educação Física passa para o aprimoramento dos esportes, e mesmo a Ginástica tendo assumido nessa época a forma esportiva não conseguiu manter sua hegemonia como conteúdo da Educação Física. Isso pode ser atribuído à falta de aparelhos específicos para sua prática nesse modelo, aos problemas relacionados à capacitação de professores, deficiente nessa área, e também ao maior interesse existente no aprimoramento das atividades esportivas coletivas.

Na atualidade, vários tipos de Ginástica são oferecidos nas academias visando atrair praticantes. Alguns **programas de Ginástica** são até mesmo patenteados e vendidos como mercadoria a quem tem interesse em usá-los em suas aulas, na busca da *performance*, da melhoria da saúde ou do “corpo da moda”.

Programas do Body Systems, Jump Fit Pro – Fitness Programs, Spinning, Schwinn Cycling, etc.

Agora é com você



Discuta os padrões de corpo da moda com seus alunos para que eles percebam a relação existente entre esses modelos de corpo e a sociedade de consumo. Esse assunto envolve vários temas: saúde, alimentação, estética; situação geográfica; aspectos sociopolíticos, culturais e biológicos. Para trabalhar com seus alunos, utilize revistas, vídeos, jornais ou textos de fácil compreensão.

2.2.1 Conflitos e expectativas a partir da década de 1980

A partir da década de 1980, o país ingressa em uma fase de redemocratização. A Educação Física passa por uma crise de identidade, gerando questionamentos quanto à situação estabelecida nos períodos anteriores, percebendo-se uma situação de crise no setor educacional.

Essa crise gerou a necessidade de qualificação acadêmica na área, culminando em debates pedagógicos que levaram os professores a buscar orientação nas ciências humanas e sociais. A perspectiva do conflito, apontando problemas na prática social, passou a fazer parte do cenário da Educação Física brasileira. Houve um aumento no número de publicações especializadas que buscavam superar a discussão feita nos períodos anteriores, voltada para os elementos táticos e técnicos dos esportes e para as questões ligadas à aptidão física. As novas publicações começam a refletir sobre a Educação Física como um fenômeno psicológico e social buscando base teórica em outras áreas de conhecimento, tais como: História, Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Filosofia.

Nesse cenário, foram buscadas novas diretrizes para a Educação Física, dando-se ênfase à pré-escola e às quatro primeiras séries, introduzindo-se algumas inovações conceituais. A psicomotricidade ganhou impulso no Brasil a partir da ida de professores brasileiros ao exterior e da vinda ao país do doutor Jean Le Boulch, em 1978, para ministrar um curso para professores de Educação Física das universidades brasileiras. A publicação de obras sobre esse assunto cresceu nesse período, com várias traduções para o Português (Soares, 1995).

Com esse advento, a Educação Física envolveu-se com as tarefas da escola, com o ato de aprender e com o desenvolvimento da criança. Assim, a Educação Física passa a ser um meio para aprender as outras disciplinas e para a socialização.

Nesse panorama, pretendeu-se que a Ginástica e os demais conteúdos da Educação Física se atrelassem à visão psicomotora. Com a psicomotricidade, buscava-se valorizar o processo de aprendizagem, desatrelando a Educação Física Escolar dos cânones da instituição esportiva, desencadeando uma desportivização. O entendimento era o de que esses conteúdos limitavam, pelo processo de especialização, a experiência plural de movimentos necessários ao desenvolvimento integral.

Em seguida, afirma-se o debate, ampliando o referencial para se pensar a Educação Física, com profissionais estimulados pelo clima de democra-

tização do país. Novas idéias são divulgadas, trazendo as ciências sociais e a filosofia para aprofundar a reflexão teórica. Algumas propostas surgem para modificar o quadro da Educação Física no país, alterando as concepções acerca de objetivos, conteúdos e métodos.

Se por um lado o debate dos anos 1980 refletiu o clima da sociedade no qual esteve inserto, contribuindo para afirmar o estado de direito, por outro, em um plano mais acadêmico e propositivo, ele se mostrou frágil. A Ginástica, no discurso da época, foi de certa forma negada, por atribuírem a ela o caráter de alienação. Isso ocorreu em razão da crítica de natureza mais política que se instaurou naquela época, visto que as discussões propriamente acadêmicas foram substituídas pelas análises de conjuntura.

Talvez nós sejamos um tipo de professor que em grau maior do que aqueles de outras matérias costuma valer-se de conceitos de sua própria área em tom pejorativo, denegrindo o que deveria ser o seu domínio. Fazemos tabula rasa do que foi produzido ao longo de quase 200 anos. Não conseguimos acompanhar o movimento do pensamento e perceber como o conhecimento se amplia, se refaz pelos avanços da técnica, da ciência e pela inserção de diferentes práticas em diferentes culturas. Os clichês influenciam mais do que as inúmeras e inúmeras obras sobre Ginástica, sobre Jogo, Dança, e, sobretudo Esportes. (Soares, 1995, p. 14.)

A partir dos anos 1990, ocorreram mudanças na Educação Física brasileira, aumentando-se a abrangência de estudos e pesquisas nessa área. Percebemos a retomada da especificidade, valorizando seus conteúdos clássicos, entre eles a Ginástica. Neste período em que se busca ultrapassar a polêmica em torno do antagonismo entre conhecimento biológico e humanístico foi que as diferenças entre as várias tendências da Educação Física tornaram-se mais explícitas.

Com efeito, no início da década de 90, já passado aquele momento de euforia, teria ocorrido um deslocamento das temáticas centrais da área. Preocupações epistemológicas acerca da identidade ou estatuto científico da Educação Física passam a ocupar o centro das discussões. Questões relativas a sua identidade como área de conhecimento balizam as polêmicas. (Lima, 1999, p. 134.)

Podemos destacar:

FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física. 1989; COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. 1992; MOREIRA, Wagner Wey (org.). Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. 1992; KUNZ, Elenor. Transformação didático- pedagógica do esporte, 1994 e outras.

Várias **obras** foram publicadas abordando a Educação Física Escolar, considerando a inter-relação entre natureza e cultura, ou seja, compreendendo que o homem é um ser biológico e cultural. Essas obras pensam a Educação Física de forma crítico-reflexiva, fora dos limites positivistas.

A Ginástica neste contexto é retomada como conteúdo da Educação Física, juntamente com o jogo, a dança, as lutas, os esportes, etc. No entanto, nem todas as proposições apresentadas sugerem esses conteúdos. Algumas delas abordam apenas alguns elementos que consideram importantes para a elaboração de um currículo de Educação Física.

É importante conhecer as diferentes propostas metodológicas de Educação Física para que você não fique preso a um modelo considerado tradicional por desconhecer outras possibilidades. Não basta conhecer um rol de atividades, é preciso saber: o quê, como, por que e para que ensinar. Desenvolva o hábito da leitura. Comece já.



É inegável a contribuição dessas obras para que a Educação Física passasse a preocupar-se com os conhecimentos específicos que tem a ensinar e com os diversos aspectos de suas práticas na realidade social, não apenas com o domínio de técnicas de um determinado esporte a ser praticado por alguns. Mas, embora essas obras tenham sido alvo de várias discussões nas universidades, nos congressos e em outros eventos relacionados à Educação Física, sua apropriação não passou pelo mesmo processo nas escolas de Ensino Fundamental e Médio.

A década de 1990, no entanto, foi marcante para a produção de conhecimento na Educação Física. É provável que as pesquisas atuais sobre ensino da Educação Física escolar nos permitam aprofundar nos conteúdos da Ginástica, rompendo com a visão tecnicista da mesma. Desta forma, há possibilidade de valer-nos criativamente de metodologias que apontem para uma relação mais agradável entre homem e sociedade, apoiada em valores mais humanos, ressaltando o caráter lúdico da mesma, sem, contudo, abandonar a especificidade dos conhecimentos da Ginástica.

É importante lembrar que, dentro dessa especificidade, existe uma dimensão técnica que não significa, no entanto, tecnicismo ou alto rendimento. Nessa metodologia o caráter lúdico deve estar presente.



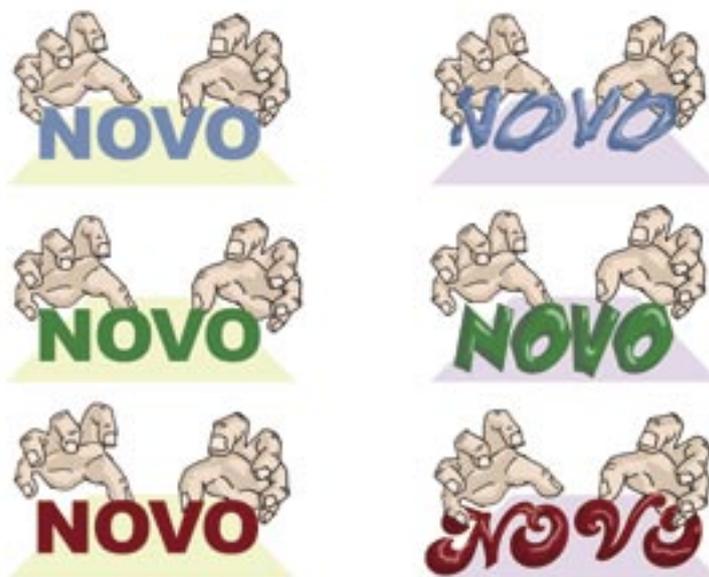
Lembre do que você estudou até agora:

- O processo evolutivo da Ginástica, mostrando que em diferentes épocas, sendo hegemônica ou não, ela tem sido baseada em um conhecimento predominantemente biológico, voltado para a formação de um corpo saudável.
- Os valores presentes na prática da Ginástica têm sido os da disciplina coercitiva e da ordem. Em alguns momentos aparecem traços do lúdico – como no método francês e no método desportivo generalizado –, mas também são submetidos a esses valores ou então transformados em práticas esportivizadas.
- A Ginástica, tanto na escola como em outros espaços, vem sendo procurada apenas com objetivos ligados à melhoria da condição física. Assim, as possibilidades lúdicas da Ginástica ficam limitadas pela reprodução contínua de métodos considerados tradicionais, visto que mesmo com uma nova roupagem e nomes “fantasia” continuam seguindo os mesmos princípios e normas da época em que foram construídos.

- Ao perpetuar-se uma prática repetitiva e mecanizada, desprovida de uma reflexão crítica, sem compreender sua origem, corre-se o risco de situar a Ginástica como uma atividade alienante, voltada apenas para a produtividade. Assim, os avanços conquistados pela humanidade são desconsiderados. Entre esses avanços destacamos a conquista do direito ao prazer de aprender, que é o que almejamos como uma proposta de ensino da Ginástica que busca uma excitação agradável na sua prática. No entanto, essa proposta não surge do nada, visto que a evolução é dinâmica, partindo de uma construção já consolidada, mas passível de mudança, eclodindo em uma história própria.

E, para buscar subsídios para continuar essa história, buscamos as palavras de Demo (2001, p. 61) que nos diz:

Recomeçar pode ser visualizado como apenas repetir, fase após fase, uma sempre posterior a outra, sobretudo repetitivas. Todavia, pode ser compreendido como recriar, se atentarmos para o fato de que toda a história é gerada na anterior. Dizemos recomeçar porque não podemos propriamente criar do nada – não é histórico criar do nada. Toda fase é conseqüente e subseqüente, o que leva a reencontrar na nova pelo menos algo da velha. Por vezes, porém, predomina o novo, é o signo da revolução e da criatividade.



Para buscar uma solução atual é necessário compreender o processo de construção histórico-social da Ginástica, pois existem particularidades nesse processo que nos revelam as possibilidades de mudança ou de recriação, para que essa história evolua na perspectiva de ir ao encontro dos interesses da sociedade. Isso porque a história é dinâmica, e o poder é efêmero e mutável.

Agora é com você

Retome a definição de Ginástica que você escreveu no início desta unidade e procure analisar qual foi o período da história que mais influenciou a construção de sua concepção.

Em sala de aula, procure descobrir qual é a concepção de Ginástica que predomina entre seus alunos.





A história nos mostra que a Ginástica, da forma que foi pensada e organizada para ser desenvolvida na escola, preocupou-se com a economia de esforço considerando qualquer tipo de manifestação Ginástica que fugisse às normas do pensamento científico como um desperdício de energia, ou até mesmo como desprezível para ser ensinada e ou estimulada.

Essa idéia básica prevalece até os nossos dias, mesmo tendo ocorrido uma série de transformações durante o processo histórico, diversificando os modelos. Até hoje, a Ginástica continua tendo as mesmas finalidades definidas nas bases da Ginástica do século XIX, tais como: moldar, fortalecer, disciplinar e definir um modelo ideal de corpo, tendo em vista os padrões de cada época.



A Ginástica, no entanto, possibilita a vivência de inúmeras e ricas experiências corporais que contribuem significativamente para o aluno ampliar e aprofundar os conhecimentos da cultura corporal de movimento, por meio de sua forma particular de execução.

Sua prática é necessária na medida que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de execução em confronto com as tradicionais possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas execuções Ginásticas. (Coletivo de Autores, 1992, p. 77.)

Com essa expectativa, buscamos legitimar a presença da Ginástica na escola, em uma perspectiva crítica de educação, buscando promovê-la

mediante um espaço amplo de liberdade para que os alunos possam vivenciar as próprias ações corporais de forma prazerosa, dando sentido às mesmas. Desta forma, os fundamentos da Ginástica serão problematizados, criando-se um espaço aberto à colaboração, à criatividade e à crítica de valores socialmente impostos.

A partir da compreensão de que a escola é um espaço de apropriação do saber, tendo como papel primordial a difusão de conteúdos culturais vivos, concretos e universais e de que a Ginástica tem conteúdos a serem ensinados, você vai conhecer uma proposta de metodologia lúdica para o ensino da Ginástica, sem deixar de lado a seriedade e o rigor.

O sistemático, o difícil, o obrigatório, todos estes traços evidentemente aplicam-se à escola “tradicional”. O sonho de minha escola não é suprimi-los, desejo mantê-los e de uma determinada maneira até ampliá-los, acentuá-los – diante de certas tentações inversas de muitos inovadores. Ao mesmo tempo, quero transformá-los a partir de conteúdos renovados de tal modo que se vá em direção à satisfação cultural-escolar: quero o obrigatório e a alegria presente; o difícil e a alegria presente. Minha escola é a aposta paradoxal de impor a matemática tal dia, a todos – mesmo aos que não a querem – e modificar a situação de modo que todos experimentem satisfação e sintam progredir em direção à liberdade. Será que isso é ilusório?” (Snyders, 1988, p. 210.)

Não é ilusório acreditar que a alegria pode estar presente no processo de ensino–aprendizagem. Embora não seja fácil quebrar rotinas, inovar, abrir espaço para a criatividade, isso é possível. Para isso, é preciso superar limites, sentir-se desamarrado, arriscar, sentir-se livre para criar e envolver-se emocionalmente. Para Gonçalves (1994), a criatividade implica perceber em cada situação o elemento novo, e todo homem tem essa capacidade.





Para compreender como ensinar Ginástica ludicamente é necessário que você entenda o que ensinar e, ainda, qual é o propósito da ação que vai ensinar, visto que não são questões isoladas. O objetivo dessa proposta educativa é – além de contribuir para a formação de indivíduos críticos, criativos e conscientes – tornar o processo de ensino–aprendizagem mais prazeroso, acenando para a possibilidade de esse estado de prazer ultrapassar os muros da escola.

2.3.1 O significado dos conteúdos da Ginástica

Desde suas origens, a Ginástica compreende atividades corporais extraídas das habilidades naturais do ser humano, tais como: corridas, saltos, lançamentos, giros, etc., atribuindo a elas um significado próprio, que vai além das necessidades de locomoção ligadas à sobrevivência.

Sendo assim, a utilização dessas habilidades em forma de Ginástica implica intencionalidades, operar com novos significados para aquela ação. Essas atividades podem ser chamadas de Fundamentos da Ginástica (Coletivo de autores, 1992) ou Elementos Ginásticos (Souza, Palermo e Toledo, 1999).

Esses fundamentos devem ser trabalhados em todos os ciclos ou séries, aumentando-se o nível de complexidade de forma espiralada, ou seja, ampliando e aprofundando o conhecimento de acordo com o nível da turma.

Em aula

Explore com seus alunos os recursos físicos naturais e construídos ao redor de sua escola. Pesquise com eles as possibilidades de movimento dos elementos constitutivos da Ginástica, tais como: andar, saltar, equilibrar, trepar, balançar, rolar/girar, em situações que impliquem solução de problemas. Para isso, é importante trabalhar os conceitos desses elementos com os alunos para que eles compreendam o significado de suas ações e a diversidade de possibilidades dentro desses conceitos.



Para dinamizar suas aulas você poderá utilizar materiais convencionais disponíveis na escola e materiais alternativos trazidos e/ou confeccionados pelos próprios alunos em oficinas pedagógicas, tais como: bambus de diferentes tamanhos, bastões, garrafas de refrigerante com areia ou água dentro, lenços, lençóis, sacos de açúcar (tecido), pequenos obstáculos feitos de bastões em forma de trave de diferentes tamanhos, pneus (tomando cuidado com a sua conservação), bolas confeccionadas com diferentes materiais (estopa, meia, plástico, jornal, etc.), fitas, arcos, cordas, saquinhos de areia e outros que você pode criar com seus alunos.

Esses fundamentos básicos da Ginástica evoluem para formas esportivas, tais como: a Ginástica Rítmica Desportiva, a Ginástica Artística, a Ginástica Acrobática, a Ginástica Aeróbica, o Trampolim Acrobático, etc., que são caracterizadas pela existência de técnicas e regras próprias. Eles estão presentes também nos modelos de Ginástica de Condicionamento (Localizada, Aeróbica, Musculação, *Step*) e Fisioterápica (Reeducação Postural, Cinesioterapia, etc.).

Embora os **conteúdos** da Ginástica tenham um significado próprio, eles também estão relacionados aos conteúdos dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas, tendo nestes um significado diferenciado pela natureza da atividade, sendo que todos estão ligados de forma indissociável à sua significação humana e social (Luckesi, 1990).

É importante lembrar que, no século XIX, a Ginástica era o **conteúdo de ensino** da Educação Física, estabelecendo-se na escola sobre a égide dos bons costumes e da disciplina, perdendo sua hegemonia com o movimento esportivo, sendo relegado à preparação física para o esporte, que assumiu o seu lugar. Desde então a Ginástica só teria espaço nas aulas como conteúdo da forma esportivizada.

Sem perder de vista esse movimento histórico, o desafio que se coloca é pensar sobre as possibilidades atuais da Ginástica resguardando-se sua especificidade. E, dentro dessa especificidade, também estão presentes as formas esportivas da Ginástica, que devem ser trabalhadas na escola, buscando superar as informações do senso comum e da indústria do consumo, contribuindo para uma conscientização crítica desse aluno.

Para que a educação seja transformadora, deve ser sobretudo crítica. Deve constituir-se em uma crítica radical da sociedade em que vivemos, crítica essa que, ao desvelar a realidade humano-social em suas contradições, baseie-se na crença em valores morais como justiça, verdade e liberdade, que se devem estender à humanidade como um todo. Sem uma visão crítica da realidade atual, a colocação de ideais perde o sentido, pois estará desvinculada da vida real. A crítica fundada nesses valores permite ao educador identificar diferentes formas de injustiça, opressão e alienação que se efetivaram no desenrolar do processo histórico de dominação e, a partir dessa crítica, optar por práticas educativas que visem atingir objetivos de libertação do homem e de justiça social (Gonçalves, 1994, p. 124).

Para Libâneo (1995), conteúdos de ensino constituem-se como um conjunto de hábitos, de modos valorativos e atitudinais de atuação social, sendo organizados pedagógica e didaticamente, para que os alunos possam assimilá-los ativamente e aplicá-los na sua prática de vida.

Em seus estudos, Escobar (1997) detectou que para a seleção de conteúdos de ensino da Educação Física na escola são utilizados como critérios: a repercussão na mídia, a especialidade e a identidade do professor com uma determinada prática e a preferência dos alunos.

A contextualização das manifestações da Ginástica desde o princípio da formação escolar, respeitando-se o nível em que os alunos se encontram, contribui para que compreendam, até mesmo, quando, onde, para que e de que forma elas devem ser praticadas.

Em aula

Organize atividades que possibilitem ao aluno conhecer e experimentar as várias técnicas e possibilidades de execução dos exercícios característicos das Ginásticas: acrobática, artística, rítmica e aeróbica. Essas atividades devem ser desenvolvidas de acordo com o contexto cultural, analisando criticamente a regulamentação dessas modalidades e avaliando as possíveis modificações na estrutura (regras, códigos, medidas, pontuação, rigor técnico, etc.) que devem ser adequadas às necessidades do grupo.

A partir da apreensão desses conhecimentos, promova a construção coletiva de pequenas séries ou seqüências de movimentos combinados.

2.3.2 A Ginástica Geral

Uma outra manifestação da Ginástica, que é recente e bastante apropriada para a escola e tem como base seus fundamentos utilizando materiais convencionais ou alternativos e enfatizando a cooperação e o caráter demonstrativo, é denominada Ginástica Geral.

É uma manifestação da cultura corporal, que reúne as diferentes interpretações da Ginástica (Natural, Construída, Artística, Rítmica Desportiva, Aeróbica, etc...) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes. (Souza, 1997, p. 87.)



A Ginástica Geral é praticável desde as séries ou ciclos iniciais, visto que não tem caráter competitivo e valoriza a cultura individual e coletiva, possibilitando a participação de um número indefinido de pessoas.

A valorização dos conhecimentos prévios do aluno e a utilização de materiais são características importantes desse tipo de Ginástica. Não é necessário que os materiais sejam formais. Eles podem ser materiais que fazem parte do cotidiano do aluno.

Até mesmo a Ginástica Artística e a Ginástica Rítmica Desportiva podem ser exploradas, lançando-se mão de seus elementos básicos, sem o compromisso com técnicas e regulamentos vinculados aos códigos de pontuação das mesmas.

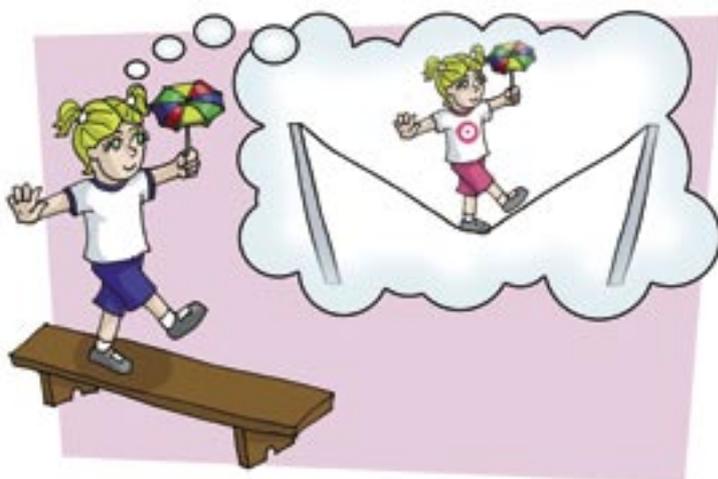
A Ginástica Geral, por sua amplitude e caráter recreativo, não competitivo, pode também ser orientada para o lazer, visto que tem como um dos principais objetivos o prazer pela sua prática.

A vivência dos alunos em atividades gímnicas diferenciadas facilita a participação na Ginástica Geral, visto que ela tem como base os fundamentos da Ginástica combinados com elementos das diferentes manifestações da Ginástica, bem como com outras áreas de conhecimento, tais como: esportes, jogos, danças, folclore, temas sociais, etc. A tematização das aulas favorece o envolvimento dos alunos, aproximando a cultura popular da cultura elaborada de modo significativo, abrindo espaço para a reflexão sobre as diferentes formas de apropriação dos conhecimentos.

Depois que os alunos vivenciarem atividades de experimentação dos fundamentos básicos da Ginástica, dos diferentes elementos das Ginásticas desportivizadas e dos modelos ligados à performance, eles já terão construído um repertório de atividades diversificado, que lhes permitirá, com sua ajuda, elaborar projetos individuais e/ou coletivos de apresentação de Ginástica nas suas diferentes manifestações culturais, tanto na escola como na comunidade.



Nesse campo aberto à criatividade, reportar à origem cultural da Ginástica, que tem seu berço no divertimento – destacando a estreita relação das atividades circenses com as exercitações Ginásticas –, pode despertar a curiosidade e o interesse dos alunos. O perigo imaginário, o medo, o prazer, a alegria são produzidos e, possivelmente, resolvidos nas dinâmicas desenvolvidas ludicamente, criando uma afinidade entre as situações imaginárias da aula com atividades desencadeadas na vida real, sabendo-se, no entanto, que nenhum mal acontecerá aos participantes, visto que situações em aula serão conduzidas dentro de certos limites.



O circo, no entanto, não está incluído no programa de ensino da Ginástica como conteúdo. Embora as atividades circenses apresentem uma relação estreita com os fundamentos da Ginástica, elas têm objetivos e exigências diferentes. Mas, reconhecendo o fascínio que o circo exerce sobre as pessoas, excitando-as de forma agradável, é que recorreremos a ele para

tematizar as aulas tornando-as mais prazerosas. Freire (1996) nos diz que a alegria na escola não é só necessária, mas possível.

Necessária porque, gerando-se numa alegria maior – a alegria de viver –, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda por que viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. Para tentar essa reviravolta indispensável é preciso deixar bem longe de nós a distorção mecanicista; é necessário encarnar um pensar dinâmico, dialético. O tempo que levamos dizendo que para ver a alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e viver a alegria. Além do mais, lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança do mundo. (Freire, 1996, p. 9-10.)

2.3.3 A transmissão dos conteúdos da Ginástica

Para provocar uma mudança é que propomos uma metodologia para o ensino da Ginástica, por acreditar que a forma, ou seja, o “como” transmitir os conteúdos pode otimizar o processo de ensino–aprendizagem, garantindo o saber escolar, considerando que, objetivo, conteúdo e metodologia são interdependentes (Libâneo, 1991).

Considerando a tríade objetivo–conteúdo–método (Saviani, 1997), observe que a proposta metodológica que tem o circo como tema foi organizada resguardando os conteúdos da Ginástica abordados anteriormente, por considerá-los atuais, vivos e importantes na formação de um cidadão crítico, consciente, criativo, construtor de sua autonomia. Porém, para alcançar esse objetivo, optamos por uma metodologia que ultrapasse os limites impostos pelo mecanicismo e por métodos reprodutivistas. A metodologia proposta faz a mediação entre os conhecimentos históricos e culturais, construídos e adquiridos pelos alunos por meio da vivência, destacando entre eles o circo.

Ao eleger esse tema, o diálogo professor–aluno torna-se fundamental na mediação dos conhecimentos, pois esta proposta não se baseia em comandos e em repetições mecânicas. Para falar sobre as relações entre professores e alunos, Snyders (1996) refere-se a uma seqüência do filme **L'aile ou la Cuisse**, francês Claude Zidi, 1976.

L'aile ou La Cuisse, comédia do diretor francês Claude Zidi, 1976.

Coluche faz os jovens espectadores de um circo rirem às gargalhadas ao jogarem um balde d'água num palhaço. O pai dele, Funès, afirma que aquilo não requer inteligência nem é difícil de fazer; repete então o mesmo gesto e nenhuma das crianças acha graça. Então Coluche diz: “É preciso ter vontade de fazê-las rir – e eu traduzo: é preciso que o professor tenha vontade e, o que é mais difícil continue a ter vontade de formar os jovens na alegria. (Snyders, 1996, p. 75.)

O professor deve envolver-se na mediação dos conhecimentos, não se limitando a uma simples troca de idéias, pois as relações sociais incidem sobre o processo de ensino–aprendizagem. A partir do diálogo, o professor busca com os alunos extrair os conhecimentos que eles trazem sobre o circo (vinculados à realidade dos mesmos), inserindo novos conhecimentos. Esse diálogo ultrapassa a verbalização, integrando a expressão corporal, que para a Educação Física é uma forma de linguagem.

Após ter criado o interesse e ter gerado uma expectativa positiva em torno do tema, as relações entre as atividades circenses e os elementos ginásticos devem ser estabelecidas. É importante também que as diferenças sejam colocadas, trazendo-se à tona o processo histórico-cultural em que a Ginástica foi construída.

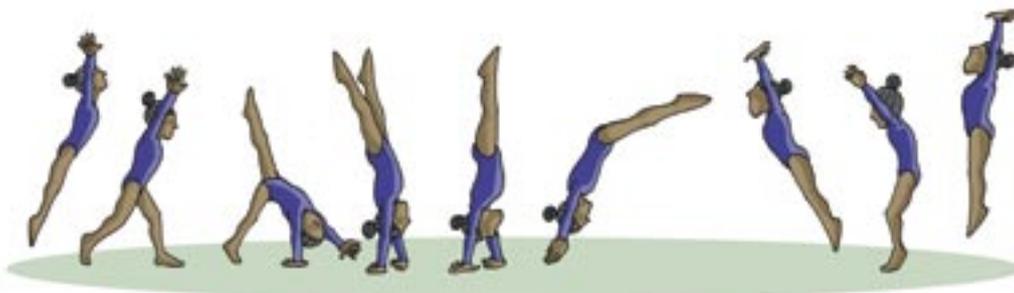


2.3.4 A relação Ginástica/circo: elementos para a compreensão

Entre as atividades circenses, as acrobacias despertam nas pessoas um grande fascínio pela agilidade, destreza, leveza e coragem dos acrobatas ao desafiar a gravidade.

Na Ginástica Artística a acrobacia no solo é a base, sendo utilizada posteriormente nos aparelhos. Ela requer do ginasta rapidez de execução, coordenação, orientação espaço-temporal, entre outras habilidades.

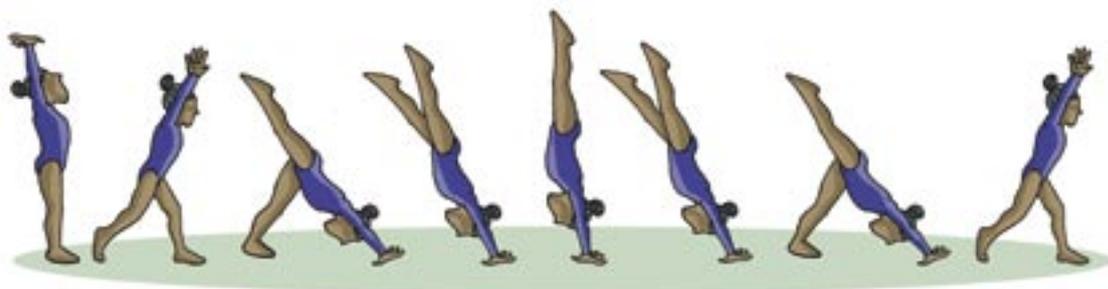
O apoio facial invertido, popularmente conhecido por parada de dois, é básico para a aquisição de elementos mais complexos:



O domínio do corpo na realização da rondada, do flic-flac, dos mortais e de outros elementos acrobáticos exigem uma série de conhecimentos que estão presentes na Ginástica, desde a posição ideal do corpo passando pelos movimentos fundamentais que garantem a realização de cada elemento ginástico, o controle respiratório e a concentração, até a queda ou a finalização do exercício.

Se você não conhece esses exercícios, observe sua execução nos desenhos a seguir:

Rondada



Flic flac



Mortal



Experimente trabalhar os exercícios acrobáticos característicos da Ginástica Artística estabelecendo relação entre eles e as atividades circenses.

Esses exercícios podem ser praticados em um gramado, em um campo de areia coberto por uma lona ou em colchões comuns arrecadados na comunidade. Almofadas feitas com saco de açúcar recheado com sacos plásticos também podem ser utilizadas. Outros materiais alternativos, tais como pneus, caixotes, bambus e cordas, podem auxiliar a aprendizagem desses elementos.

Peça aos alunos para descreverem as sensações identificadas na aula, como prazer, susto, surpresa, medo, tensão e contração-relaxamento.

A tematização do circo fará a aproximação dos alunos aos elementos ginásticos, presentes tanto na **Ginástica Rítmica Desportiva** como na Ginástica Artística, despertando o interesse dos mesmos pelas aulas. Porém, os conhecimentos acumulados pelo estudo da Ginástica permitirão a compreensão das bases que fundamentam essas atividades, fazendo com que os alunos encontrem um sentido para a realização das mesmas. Assim, poderão envolver-se por inteiro na atividade, tanto emocional como racionalmente, situando-as em um contexto real.

Na Ginástica Rítmica Desportiva, alguns elementos considerados pré-acrobáticos são aceitos, tais como: rolamentos e estrelas. A partir de 1997, alguns acrobáticos também foram incluídos.



O equilíbrio é outro exemplo da relação da Ginástica com o circo. Esse elemento corporal é fundamental na Ginástica e também é bastante utilizada no circo, exigindo a manutenção de uma posição durante certo período de tempo, sobre um ou dois apoios – ou então, levando o corpo a desafiar a gravidade em uma superfície limitada, com ou sem deslocamento.

O equilíbrio assume aqui uma configuração especial: não é a estabilidade do imóvel, do estado de repouso, mas o frágil e glorioso equilíbrio do instável a se movimentar incessantemente. Corpos a ponto de espatifar-se no chão, trapézistas a se cruzarem no ar, sempre próximos de um choque fatal, objetos na eminência de escapular das mãos de quem os atira ao ar, tudo se apresenta harmoniosamente instável. (Duarte, 1995, p. 190.)



Também nas cordas e nos arames, nos saltos mortais e sobre equipamentos roliços, os artistas desafiam a gravidade conquistando notabilidade com seu público e emitindo signos de liberdade. Exercícios difíceis são realizados no picadeiro, destacando habilidades como destreza e força, agilidade e leveza unidas em uma musculatura vista como poderosa, remetendo o talento dos artistas à capacidade física.

Em aula



Os materiais alternativos dão várias possibilidades para trabalhar o equilíbrio. Os bambus podem ser utilizados em diferentes tamanhos: pequenos podem ser equilibrados em diferentes partes do corpo, como podem também equilibrar outros objetos (pratos, bolas, etc.); grandes e mais resistentes podem servir de base para que os alunos se equilibrem sobre ele (no chão ou apoiado em suspensão).

Os bastões têm características semelhantes.

Movimentar-se sobre uma pequena tábua apoiada sobre uma garrafa plástica de refrigerante (com água ou areia) também é uma alternativa para equilibrar-se.

Outros materiais alternativos podem ser utilizados para esse fim, basta ter criatividade.

Além dos exemplos citados, o contorcionismo é uma dessas exhibições mais populares no circo, confrontando o público com um universo físico corpóreo surpreendente. As possibilidades do artista estão localizadas no seu próprio corpo, tendo como parâmetro criatividade sem fim.



Os limites do corpo existiam para serem superados, posições aparentemente impossíveis eram as mais desejadas. Nada de corpos eretos, acabados, individuais, assépticos: o corpo a se contorcer evidencia as partes geralmente escondidas e comunicantes com seu exterior, como o ventre e o traseiro, principalmente se considerarmos a necessidade de roupas mais leves e mais ajustadas, próprias para facilitar esse tipo de movimento. À medida que se desloca, esse corpo participa, em suas grotescas conformações, de mundos diversos, estreitando limites e quebrando barreiras comumente fixadas entre homens, animais e coisas. Poderíamos aqui englobar, duas palavras, a chave para a compreensão das exposições dos contorcionistas: criatividade e fluidez. (Duarte, 1995, p. 197.)

*Essa atividade circense abre espaço para que as possibilidades corporais possam ser alvo de estudo nas aulas de Ginástica, colocando em discussão os fatores limitantes dos movimentos, a flexibilidade, a elasticidade e, até mesmo, a **síndrome de Ehlers-Danlos**, comum nos contorcionistas do circo.*



Síndrome de Ehlers-Danlos – possui diferentes níveis e caracteriza-se por hiperextensibilidade da pele, hipermobilidade articular (a pessoa consegue dobrar passivamente o punho e o polegar até ao antebraço, assim como chegar ao umbigo com o braço por trás das costas), predisposição para a formação fácil de equimoses e presença de cicatrizes em decorrência da fragilidade cutânea.

Todas essas atividades circenses, como também os malabares, os lançamentos, os saltos, os balanceios, o manejo de instrumentos e outras, fazem parte das manifestações da Ginástica, tendo uma significação no universo gímnico. Portanto, as possibilidades de explorar criativamente os elementos ginásticos por meio do tema circo são inúmeras, basta abrir espaço para a criatividade sem abandonar a especificidade da Ginástica.

Na metodologia proposta, o conhecimento específico da Ginástica deve ser "(...) tratado a partir de uma visão de totalidade, onde sempre está presente o singular de cada tema da cultura corporal e o geral que é a expressão corporal como linguagem social e historicamente construída" (Coletivo de autores, 1992, p. 19).

2.3.5 A organização do conhecimento na temática do circo

A relação entre objetivo–conteúdo–método garantirá a aprendizagem em diferentes níveis, aumentando-se a complexidade das atividades de acordo com o grupo de alunos, colocando novos desafios para que possa ocorrer um salto qualitativo no processo de ensino–aprendizagem. Partindo da postulação de que existem dois níveis de desenvolvimento – real e potencial –, Vygotsky (1991) define a "Zona de Desenvolvimento Proximal" como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução independente de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1991, p. 97.)



Isso nos remete à idéia de que conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, ou grupos de alunos, o ensino poderá ser dirigido para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos mesmos, gerando novas conquistas pedagógicas. Porém, o processo de ensino–aprendizagem na escola deve partir do nível de desenvolvimento real da criança em relação ao conteúdo a ser trabalhado, visando aos objetivos estabelecidos pela escola que deverão ser adequados à faixa etária e ao nível das crianças. É preciso considerar também as possibilidades da criança, isto é, seu desenvolvimento potencial.

Na escola, a intervenção é um processo privilegiado, pois o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços significativos, que não ocorreriam de forma espontânea. Também a interação entre os alunos é uma forma de intervenção que provoca desenvolvimento, visto que os grupos de alunos são heterogêneos, possibilitando trocas de conhecimentos em diversas áreas. Assim, crianças que já adquiriram um determinado conhecimento podem contribuir para o desenvolvimento de outras.

Nesse processo, a imitação como uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros, de forma criativa, não é um processo mecânico, ao contrário, possibilita à criança realizar ações que superem suas próprias capacidades, contribuindo para o desenvolvimento delas. No entanto, é importante lembrar que a criança só realizará ações que estão dentro da sua “Zona de Desenvolvimento Proximal”.

Também o brinquedo tem papel importante no processo de ensino–aprendizagem. Vygotsky (1991) privilegia a brincadeira de “faz-de-conta” em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento.

Ao brincar de circo, por exemplo, a criança vai operar com o significado da ação, e não com os objetos concretos que tem em mãos para representar os elementos circenses, ou seja, ela poderá imaginar-se em um circo mesmo não tendo à disposição equipamentos específicos de circo e sim outros alternativos. Desta forma o brinquedo provê “(...) uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados” (Oliveira, 1993, p. 66).

O brinquedo, além de possibilitar uma situação imaginária, é também uma atividade regida por regras. Em uma brincadeira de “circo”, por exemplo, na qual há diversos artistas a serem representados, com funções diferentes, as atividades têm correspondência com as situações reais do circo.

As regras da brincadeira levarão a criança a comportar-se de maneira mais avançada, indo além do habitual para sua idade, visto que terá como

Numa situação imaginária como a brincadeira de “faz-de-conta”, a criança age em um mundo imaginário, onde o significado definido pela brincadeira é que define a situação, e não os elementos reais, concretamente presentes.

modelo os artistas reais que conhece, extraindo deles um significado mais geral e abstrato. Essas brincadeiras, que promovem uma situação imaginária, têm nítida função pedagógica, atuando no processo de desenvolvimento da criança.



Agora é com você

Organize uma aula que explore os elementos básicos da Ginástica (marchar, correr, saltar, rolar/girar, balancear, trepar, arremessar, equilibrar) por meio de um jogo ou uma brincadeira. Observe o envolvimento dos alunos na aula e discuta com eles o sentido e o significado dessas atividades na Ginástica.



2.3.6 Para além da tematização do circo

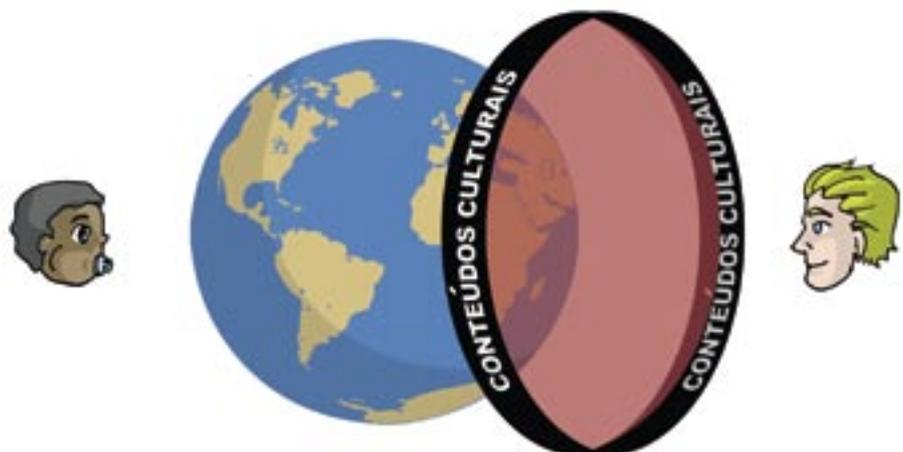
A aula de Ginástica deve apresentar movimentos diversificados, em um espaço definido, que pode ser adaptado, utilizando-se diferentes equipamentos e materiais, convencionais e alternativos, de formas e tamanhos diferentes. Ex.: bancos, traves, plintos, trampolins, colchões, fitas, elásticos, lenços, bambus, cordas, etc.

Por meio da problematização e da tematização, você deve propor atividades que possibilitem aos alunos pesquisarem as suas possibilidades de movimento e as novas formas de realização, através do processo criativo.



A ampliação dos conhecimentos já apropriados deve ser realizada de acordo com o nível da turma, levando os alunos a adquirir novos conhecimentos considerados válidos, atuais e importantes para a sua formação gímnica, aprofundando-os. O contato do aluno nesse meio, utilizando aparelhos que não são habituais e/ou não são amplamente explorados no processo educativo em suas inúmeras possibilidades, permite, por meio das atividades propostas, o desenvolvimento das percepções, que devem ser compreendidas na totalidade motora. Essas atividades perceptivas devem ser continuamente enriquecidas, aumentando-se a complexidade das mesmas, ampliando os detalhes que progressivamente tornam-se mais significativos para o aluno.

Ao longo do desenvolvimento humano, a percepção torna-se um processo cada vez mais complexo, distanciando-se das determinações fisiológicas, embora continue a basear-se nas possibilidades dos órgãos sensoriais. A percepção vai deixando de ser uma relação direta entre o indivíduo e o meio, passando a ser mediada por conteúdos culturais, principalmente por meio da internalização da linguagem, dos conceitos e significados culturalmente desenvolvidos.



A percepção age, portanto, num sistema que envolve outras funções. Ao percebermos elementos do mundo real, fazemos inferências baseadas em conhecimentos adquiridos previamente e em informações sobre a situação presente, interpretando os dados perceptuais à luz de outros conteúdos psicológicos. (...) Percebo o objeto como um todo, como uma realidade completa, articulada, e não como um amontoado de informações sensoriais. Isto está relacionado ao percurso de desenvolvimento do indivíduo, ao seu conhecimento sobre o mundo, à sua vivência em situações específicas. (Oliveira, 1993, p.75.)

Carrasco (1982) relata que o desenvolvimento perceptivo, ligado a uma série de deslocamentos, permite a elaboração de um conjunto de relações entre o aluno e o meio, construindo-se, assim, o espaço gímnico. Um sistema de relações permanentes estabelecer-se-á entre as percepções e os movimentos, dando suporte para a constituição de estruturas sensório-motoras específicas. A visão, a percepção labiríntica, a sinestesia (modalidade de sensibilidade proprioceptiva que informa ao cérebro sobre os movimentos dos seguimentos corporais) e o tato estão intimamente associados nesses conjuntos gestuais que constituem as atividades gímnicas. A altura, a mobilidade, o flexionamento, a consistência dos aparelhos, os espaçamentos, a relação com o meio, etc., percebidos no decorrer da evolução com a noção de tração, pressão, duração, velocidade, etc., permitem, mediante as vivências, o surgimento de conservações motoras globais, que se tornarão mais complexas, por meio de construções sucessivas de estruturas novas.

A constante dos deslocamentos do corpo do aluno em relação a um aparelho fixo e a colocação do próprio corpo na vertical e horizontal dão lugar a apreciações perceptivas que tendem a se estabilizar. Surge nesse campo de comparações perceptivas uma variação de quantidades (ex.: mais alto, mais baixo, com ou sem obstáculo, etc.) e de qualidades (ex.: mais fácil, mais difícil), devendo conduzir a um domínio corporal em situação perigosa (perigo relativo) por meio da incorporação contínua das estruturas. As atividades perceptivas, unidas às atividades sensório-motoras devem ser enriquecidas sob a influência de novas atividades mais complexas, construindo-se novos conjuntos.

Todo movimento novo, com o mesmo conteúdo, deve ser incorporado àquele vivenciado anteriormente, àquelas estruturas já existentes, de múltiplas maneiras, em função das características e das necessidades técnicas dos diferentes gestos gímnicos. As formas globais da atividade inicial permitem às diferentes percepções agirem simultaneamente em todos os níveis e em todos os aparelhos. A construção desse sistema de estruturas específicas abre uma possibilidade de combinações indefinidas (criatividade).

Segundo Carrasco (1982, p. 8), "(...) A interiorização das condutas organizará em um universo gímnico coerente, o que parecia um caos de gestos diversos".

A boa organização dos quadros sensoriais, coordenados às estruturas de atividade em totalidades motoras coerentes, facilita a aprendizagem e o domínio das dificuldades gímnicas que têm um maior grau de dificuldade. As organizações e as adaptações futuras serão um enriquecimento e uma combinação daquelas totalidades motoras anteriores.

A percepção do aluno deve ser orientada para um determinado conteúdo que lhe apresente a necessidade de solução de um problema nele implícito. (...) O aprofundamento sobre a realidade através da problematização de conteúdos desperta no aluno curiosidade e motivação, o que pode incentivar uma atitude científica. (Coletivo de autores, 1992, p. 63.)

Ao deparar-se com o tema “circo” nas aulas de Ginástica, o aluno encontrará problemas que o levarão a ampliar seu domínio sobre o tema e os conteúdos nele contidos. Essa experiência contribuirá para o aprofundamento e a ampliação de suas referências sobre os conhecimentos trabalhados, levando-o a compreender e a dar explicações sobre eles. Tanto os conteúdos quanto a abordagem dos mesmos serão mais complexos para provocar um salto qualitativo no processo de ensino–aprendizagem e garantir a atenção dos alunos, que também buscam desafios cada vez maiores.

O funcionamento da atenção dá-se de forma semelhante à percepção, baseando-se inicialmente em mecanismos neurológicos inatos e submetendo-se gradualmente a processos de controle voluntário, que em grande parte são fundamentados na mediação simbólica.

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive. (Oliveira, 1993, p. 75.)

Na Educação Física brasileira **João Batista Freire** trabalha nessa perspectiva.

Por meio dessa **metodologia de ensino**, que parte do conhecimento que o aluno traz da sua realidade prática, sendo contextualizados e complementados por conhecimentos mais elaborados, na escola, almejamos tornar as aulas de Ginástica mais significativas e prazerosas. Para isso, destacamos a importância da relação professor–aluno no processo de ensino–aprendizagem, utilizando a tematização do circo como exemplo, tendo em vista a relação existente entre os elementos ginásticos e as atividades circenses.

É importante também que durante todo o processo de ensino–aprendizagem sejam observados os níveis em que as turmas se encontram, para que a mediação dos conhecimentos seja compatível com as possibilidades de apreensão das mesmas. Assim, o tema “circo” poderá ser explorado, como também outros temas socioculturais, sem ignorar a especificidade da Ginástica e sua relação de interdependência com os outros temas da cultura corporal e com a realidade social.

Propõe-se, portanto, a interdisciplinaridade como forma de garantir a visão de integração do conhecimento, e válida para a imbricação não só das disciplinas, mas também dos temas ou unidades de uma mesma disciplina. Por essa visão, mesmo o currículo por disciplina pode ser em atividades, com a integração do conteúdo, segundo grandes áreas do conhecimento, em torno de temas geradores. (Saviani, 1994, p. 144.)

O modelo de aula proposto aborda os conteúdos de Ginástica a partir de temas geradores, buscando romper com a rotina imposta pelas aulas tradicionais de Ginástica, estruturando-as de forma agradável e excitante, dando espaço à criatividade. Assim, o aluno poderá constatar, interpretar e julgar as várias manifestações da Ginástica presentes também em outros espaços, como clubes e academias. A reflexão sobre essas questões possibilita a tomada de consciência da realidade concreta, que é complexa e contraditória, dando ao aluno a chance de optar pelo que julgar importante e conveniente para si, não se iludindo com os modismos. Mesmo que opte por uma atividade em moda, não fará por ignorância e sim por desejo. No entanto, terá condições de julgá-la criticamente. Quanto a essa posição diante do concreto, Freire (1989, p. 55) nos diz que:

Toda prática educativa que se oriente não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato de conhecimento do concreto, do real. Que procurem realmente aprender o significado do concreto. É isso que venho chamando de revelação do real, revelação do concreto que tem a ver com uma posição crítica e curiosa e não só com uma postura paciente por parte do educador e do educando.

A postura crítica e curiosa, porém, não está presente nos objetivos de todas as propostas educativas. Para a construção de uma proposta metodológica que contemple a formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos, construtores da sua autonomia, torna-se necessário partir de **teorias críticas** da educação, superando o referencial positivista que tem sustentado os métodos de Ginástica ao longo do tempo.

A partir desses pressupostos é que buscamos nesta proposta contextualizar a Ginástica, possibilitando ao aluno compreender o significado de seus elementos, dando sentido a eles. Compreendendo, por exemplo, a finalidade de algumas técnicas, a busca delas torna-se mais fácil e significativa, ao contrário de simplesmente repetir movimentos padronizados mecanicamente. E, além disso, para se alcançar determinado fim, existem vários caminhos a serem percorridos, experimentados de acordo com as possibilidades individuais, passando, até mesmo, pelas formas codificadas pelo próprio homem.

Da mesma forma que a dimensão técnica da Ginástica não deve ser excluída do processo de ensino–aprendizagem, também as várias manifestações da Ginástica devem fazer parte do programa de aulas, entre elas as formas esportivas e os vários tipos de Ginástica que visam à melhoria da *performance*.

Para conciliar toda essa diversidade no espaço e no tempo pedagógico disponível na escola, o planejamento é fundamental, pois permite prever as ações a serem desencadeadas de acordo com a realidade da escola. Definidas as prioridades, o passo seguinte seria envolver-se na ação, embora não seja fácil ousar, romper com práticas estagnadas há muito tempo, mas

Por esse motivo recomendamos anteriormente o estudo de obras que abordam as diferentes teorias sobre a Educação Física escolar.

é possível. Uma simples proposta de ensino de Ginástica não dá conta por si só de mudar a realidade, mas é preciso um ponto de partida.

Procuramos evidenciar o potencial lúdico da Ginástica a partir de temas geradores, dando o exemplo do circo. Não é necessário, porém, que este tema esteja presente em todas as aulas, transformando os elementos ginásticos em atividades circenses. O “circo” deverá ser um dos temas geradores das aprendizagens, não substituindo, no entanto, os conteúdos específicos da Ginástica.

Reportar à história é importante para iniciar a discussão de qualquer tema da cultura corporal de movimento. Não se trata de fazer ou solicitar relatos históricos, mas sim recuperar uma história viva, que pode ser experimentada pelos alunos de diferentes formas: brincadeiras de faz-de-conta, teatro, pantomimas, debates, seminários, etc.

Como todos os elementos básicos da Ginástica têm atividades similares no circo, é possível trabalhar esse tópico (Fundamentos Básicos da Ginástica) explorando o tema “circo” em forma de brincadeira com crianças e a partir de desafios com adolescentes, o que não deixa de ser um jogo. Porém, partindo das atividades circenses, os alunos se sentirão mais à vontade para tentar fazer, sem medo de errar. E, com a intervenção do professor e de alunos mais experientes, ele buscará superar os limites impostos naquele momento, melhorando a qualidade técnica do elemento ginástico, compreendendo o significado e a necessidade de determinadas técnicas que garantem essa melhoria.

A discussão sobre escola e processo educativo é muito mais ampla; porém neste estudo restringimo-nos a localizar, no quadro atual, as possibilidades da Ginástica como uma prática prazerosa. Reconhecemos que existem limites impostos pelo modo em que a Ginástica é concebida pelo senso comum e transmitida nos espaços onde é praticada. No entanto, acreditamos nas possibilidades de mudança.



Agora é com você

Com base no que foi estudado, procure elaborar o seu próprio programa de ensino plural de ginástica, de acordo com sua realidade.

Que espaço, que materiais, que modalidades e que temas escolher? Para quem e como ensinar?

Afinal, a ginástica tem a possibilidade de ser desenvolvida como conteúdo da formação global em vez de servir apenas de suporte para outras atividades?

Referências bibliográficas da Unidade 2

- AYOUB, Eliana. *Ginástica Geral e Educação Física escolar*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- BETTI, Mauro. *A Educação Física na escola brasileira de 1.º e 2.º Graus – uma abordagem sociológica*. São Paulo: USP, 1991.
- BONORINO, Laurentino Lopes *et al.* *Histórico da Educação Física*. Vitória: Imprensa Oficial, 1931.
- CAPARROZ, Francisco E. *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. Vitória: CEFD/UFES, 1997.
- CARRASCO, Roland. *Ginástica de Aparelhos: a atividade do principiante*. São Paulo: Monole, 1982. (Programas Pedagógicos.)
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEMENY, Georges. "A verdadeira Educação Física". *Educação Física – Revista de Esportes e Saúde*. Rio de Janeiro. (9), 32-3, 1934.
- DEMO, Pedro. *Dialética da felicidade: um olhar sociológico pós-moderno*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- DUARTE, Regina Horta. *Noites circenses*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1995.
- ELIAS, N. e DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.
- ESCOBAR, Micheli Ortega. *Transformação da Ginástica: construção da teoria pedagógica*. Tese de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1997.
- FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro – teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. Prefácio de Sniders, George. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. "O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviere". Transcrição do seminário. Petrópolis: Vozes, 1989.

- GOYAZ, Marília. *As possibilidades e limites da Ginástica no campo do lazer* – Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Gráfica da Unicamp, 2003.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. *Sentir, pensar e agir*. Campinas: Papirus, 1994.
- GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE-UFSM. *Visão didática da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.
- KUNZ, Elenor. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- LANGLADE, Alberto e LANGLADE, Nelly. *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium, 1970.
- LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LIMA, Homero Luís Alves de. “Pensamento epistemológico da Educação Física brasileira: uma análise crítica”. In: *Pesquisa histórica da Educação Física brasileira*. Aracruz-ES: Facha, 1999.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MEDEIROS, Mara. *Didática e prática de ensino da Educação Física – para além de uma abordagem formal*. Goiânia: Cegraf, 1998.
- MOREIRA, W. WEY (org.). *Educação Física & Esportes – perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky – aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- SAVIANI, Demerval. *Educação e questões de atualidade*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. *Escola e democracia: teorias da Educação, curvatura de varas, onze teses sobre Educação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática – problemas da unidade conteúdo / método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.
- SNYDERS, George. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- _____. *Escola, classes e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- _____. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- SOARES, Carmen. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- _____. *Imagens da educação no corpo – estudo a partir da Ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- _____. *Educação Física escolar – conhecimento e especificidade*. Mimeo, 1995.
- SOUZA, Elizabeth P. M. de. *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1997.
- SOUZA, Elizabeth P.M. et al. *Os elementos constitutivos da Ginástica*. Anais do X Conbrace, 1998.
- TOLEDO, Eliana de. *Proposta de conteúdos para a Ginástica escolar* – Dissertação de Mestrado. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1999.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

UNIDADE

3

Uma abordagem **escolar** do **Atletismo** como manifestação esportiva

Apresentação → **Você já parou para pensar o quanto o Atletismo tem sido trabalhado nas**

aulas regulares de Educação Física? Infelizmente, não há grandes dificuldades na constatação de que, apesar de ser considerado um dos conteúdos clássicos da Educação Física, ele é pouco difundido no Brasil, sobretudo nas escolas. Você quer ver? Pense em sua própria trajetória escolar e identifique se o Atletismo esteve presente em suas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio. Ou seja, você aprendeu Atletismo? Até ingressar no Ensino Superior, qual foi o seu contato com o Atletismo? Conheceu – teórica e praticamente – as diferentes possibilidades de corridas, saltos, arremessos e lançamentos que compõem o Atletismo?

Não se assuste se a resposta foi *não*; afinal, essa realidade vem, infelizmente, se perpetuando. Veja só: entre os graduandos de Educação Física, 56 alunos matriculados na disciplina “Fundamentos do Atletismo” da Unesp–Rio Claro em 2002 apenas 15 (27%) tiveram contato com a modalidade no período escolar que antecedeu à Universidade, enquanto os 41 restantes (73%) não tiveram contato com essa modalidade esportiva no mesmo período (Calvo & Matthiesen, 2003).

Além disso, identificamos que mesmo os que tiveram Atletismo durante o período escolar estiveram, em sua grande maioria, em contato com as corridas, sobretudo de velocidade ou saltos em distância e altura, em detrimento de tantas outras provas que compõem o Atletismo, contribuindo, assim, para a constatação de que os alunos chegam ao Ensino Superior munidos de um conhecimento restrito acerca dessa modalidade esportiva.

Mais do que isso, o conhecimento que possuem inicialmente não vem da experiência corporal ou de um estudo do Atletismo, mas está, na maioria das vezes, associado a um conhecimento televisivo evidentemente restritivo, já que quase tudo está voltado a *flashes* rápidos das provas de corridas que acabam sendo a referência principal.

Em suma, quase tudo o que se conhece de Atletismo está calcado em recordes, índices, marcas e competições que divulgam nomes, provas, esforços físicos e conquistas de poucos campeões transformados pela mídia em heróis (Matthiesen, 2003a). Mas será apenas esse o conhecimento a ser veiculado pelo Atletismo?

**Ao final do texto você deverá:**

- Estar ciente da importância do Atletismo como conteúdo da Educação Física escolar;
- Conhecer as provas e as categorias oficiais do Atletismo;
- Conhecer algumas sugestões e orientações didático-pedagógicas importantes para o desenvolvimento do Atletismo na escola;
- Refletir sobre “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer” e “quando fazer” no processo de ensino do Atletismo.

Para além de uma perspectiva competitiva e restrita a grandes eventos mundiais, é preciso que se explore o lado educacional do Atletismo, e ninguém melhor do que o profissional de Educação Física para fazer isso, não é mesmo? Não seria a escola o lugar ideal para que isso ocorresse? Podemos nos arriscar a dizer que: “Atletismo se aprende na escola”.

Para o dissabor dos amantes desse esporte, o Atletismo está longe de ser visto nas quadras esportivas (quando elas existem) ou em outros espaços destinados à realização das aulas de Educação Física nas escolas brasileiras. Diante desse quadro, a afirmação anterior é questionada: Atletismo se aprende na escola? Quais as razões que justificariam o seu *não*-ensino?

Pense em sua própria trajetória (ou na de alguém que você conhece) e recorde algumas razões que justificam esse fato – por que você não teve Atletismo na escola?



Todas essas respostas foram extraídas de Matthiesen, 2003b. Quais outras razões você apontaria para justificar o não-ensino do Atletismo na escola?

Tentando analisar cada uma das justificativas possíveis para amparar o *não-ensino* do Atletismo por parte dos professores de Educação Física no âmbito escolar, comecemos por aquela que, em última instância, refere-se ao gosto, ao desejo de se ensinar o Atletismo.

Observe que não se trata de uma livre escolha do profissional ensinar apenas o que gosta ou o que deseja. Trata-se de ter um compromisso social com a transmissão do saber, com a transmissão da cultura; nesse caso, da cultura corporal.



Assim, embora a falta de gosto pelo Atletismo ou de desejo pelo seu ensino possa aparecer como justificativa para o seu *não-ensino*, este não se justifica se pensarmos no compromisso que assumimos como professores com a transmissão do saber. Pelo contrário, ao privar os alunos do contato com esse saber, você os priva do contato com um componente cultural de relevância reconhecida em toda a área de Educação Física.

Exagerando a situação: imagine se o professor de Matemática não tivesse nos ensinado frações porque não gosta do tópico? (Matthiesen, 2003b.)

Mas há um outro problema que talvez se apresente como uma segunda justificativa para o *não-ensino* do Atletismo: a formação do profissional de Educação Física.

Existe a possibilidade real de alguém se formar em Educação Física sem ter tido nenhum contato com o Atletismo, porque em seu curso não é obrigatório freqüentar essa disciplina. Isso resulta em um profissional que poderá, quando inserido no mercado de trabalho, atuar com um conteúdo cuja formação – e, portanto, informação – foi inexistente. Pode ocorrer também de esse contato ter sido pautado na priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros: ensina-se, por exemplo, as corridas, os saltos, os arremessos e deixam-se de lado os lançamentos e a marcha atlética, o que torna a formação – e a informação – deficiente.

A forma como o Atletismo é ministrado no ensino superior é também fundamental para os desdobramentos posteriores da prática profissional no âmbito escolar. Ainda que mutante nos últimos tempos, pode-se observar a égide de um ensino tecnicista, que se esquece que o Atletismo, na escola, tem particularidades próprias.

Alguns profissionais justificam o porquê de não trabalhar o Atletismo:

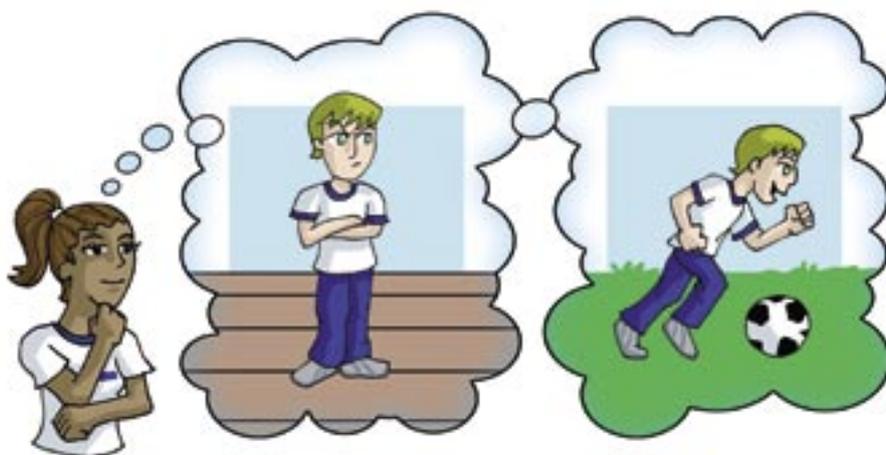
- *Eu não tenho colchões, então não tenho como ensinar o salto em altura;*
- *Eu não tenho martelo, disco e dardo, como vou ensinar os lançamentos na escola?*
- *Veja só, a minha escola não tem pista de Atletismo. Tenho apenas uma quadra pequena e um campinho de terra batida, na melhor das hipóteses!*

Você já pensou assim?

Perguntamos a você: o espaço físico e o material oficial são determinantes para o ensino do Atletismo, certo?

Sim. Não. Depende! Depende de tantas coisas... Depende, por exemplo – e talvez, principalmente – do objetivo que se tem. Depende, também, da clareza do profissional em relação ao seu papel como transmissor da cultura no âmbito escolar. Veja bem, estamos falando de *aulas regulares* de Educação Física, afinal é nelas que tudo começa: o contato com o conhecimento, com a cultura corporal, com os movimentos básicos, com os movimentos específicos do Atletismo, responsáveis pelo gosto e pelo desejo que deveriam combater mais uma justificativa entre tantas outras possíveis:

– Não ensino Atletismo porque as crianças não se interessam... O que elas querem mesmo é Futebol!



Não há dúvida alguma, afinal, este é o país do Futebol, não é? E o Atletismo, o que é o Atletismo para uma criança em idade escolar? Simplesmente, não é nada! Pois ela nunca participou dessa atividade e talvez nem saiba que a conhece, que já viu algumas provas na TV. Não é papel da escola difundir os conhecimentos? Não é o Atletismo um componente cultural? Então, não é na escola que a criança deveria conhecê-lo, ao menos inicialmente? Teoricamente, tudo parece tão óbvio, mas na prática... (Matthiesen, 2003b.)



Agora é com você

Para além dos pontos destacados, enumere outros capazes de justificar o *não*-ensino do Atletismo na escola. Depois, apresente argumentos contrários a cada um deles procurando evidenciar a fragilidade para a sua manutenção como uma justificativa real.

Atletismo se aprende na escola

Quantas vezes você não ouviu que o Atletismo é um esporte de base para qualquer outro? Que os movimentos do Atletismo (correr, saltar, lançar) fazem parte do acervo motor humano? Que o Atletismo é um dos esportes mais antigos?

Não parece uma incoerência em relação à negligência de seu ensino em aulas de Educação Física? Obviamente, nem tudo é um mar de rosas! As dificuldades certamente existem: é o aluno que não quer correr se não tiver uma bola nos pés; é a escola que tem um espaço muito pequeno para as

Pense em sua escola e na possibilidade de ensinar Atletismo a seus alunos. Ela existe, não?

aulas de Educação Física; é o grande número de alunos por turma; é o material específico que não existe na escola; é a diretora que quer isso e não aquilo; é o próprio conhecimento insuficiente que inibe muitos profissionais. Apesar desta lista é preciso que se diga que o Atletismo pode e deve ser aprendido na escola, você não acha?

Entretanto, não há como negar que isso tudo depende de muitas coisas: da disposição do profissional em encontrar um local propício para ensiná-lo; da adequação do conteúdo às suas reais possibilidades de ensino; se terá disposição para adequar o material, até mesmo confeccionando materiais alternativos; se tem ou não clareza dos objetivos e comprometimentos que envolvem o universo escolar, entre os quais está a transmissão de um saber que poderá ocorrer teórica e praticamente. Esse saber bem poderia ser seriado, de forma que a cada ano escolar houvesse um conteúdo específico a ser ensinado com um nível determinado de aprofundamento, por exemplo.

Por fim, diríamos que ensinar Atletismo é: simples, bom e barato. Portanto, se reconhecermos o valor que lhe é inerente e as possibilidades reais de ensino, deveremos nos articular para contribuir com a sua difusão, sobretudo no campo escolar, de forma que as defesas em torno das argumentações que fazem da nossa certeza de que “o Atletismo se aprende na escola” não soem como algo falso e distante da realidade escolar.





Antes de começar a leitura deste tópico, registre em seu módulo:

- O que faz parte do Atletismo?
- Quais provas oficiais do Atletismo que você lembra?
- Quais são as categorias existentes em competições de Atletismo?

Registrando suas respostas você terá como verificar, após a leitura, o seu nível de conhecimento sobre o assunto e o quanto progrediu. Experimente!

Pensando na incorporação da atividade física ao hábito cotidiano de uma parcela considerável e crescente da população brasileira, o Atletismo poderia integrar diferentes tipos de programas. Mas atenção: não estamos nos referindo aqui àquela corrida de fim de tarde ou de fins de semana realizada por um público cada vez mais crescente. Falamos do Atletismo em si, como modalidade esportiva, composto por regras e movimentos específicos. Enfim, um elemento cultural e, portanto, construído historicamente e que deve ser de acesso público. Ora, mas qual será, portanto, o conteúdo do Atletismo?



Poderíamos dizer que o Atletismo engloba desde atividades que envolvam as habilidades motoras básicas, como correr, marchar, saltar, arremessar e lançar, até as provas oficiais propriamente ditas, cujo desenvolvimento requer, entre outras coisas, um aprimoramento das capacidades físicas básicas, tais como: velocidade, resistência, força, agilidade, etc.

Por onde você começaria a trabalhar o Atletismo na sua escola?

O importante é partir do que se conhece! Veja que nos referimos a todo e qualquer conhecimento que o aluno, independentemente da faixa etária, possa ter. Ou seja:

- O conhecimento advindo das poucas reportagens e competições veiculadas pela mídia escrita e/ou televisiva;
- O conhecimento que porventura tenha sido transmitido em aulas regulares de Educação Física;
- A experiência registrada durante sua participação em competições escolares.

Portanto, para o início de um bom trabalho, sugerimos que você faça um levantamento daquilo que já é conhecido pelos alunos, tendo em vista as vivências deles e as suas também. Com base nessa discussão, você poderá escolher as estratégias que os auxiliem nessa introdução ao universo do Atletismo. Vamos ver uma sugestão?

Atividade 1 – 100 anos de glória olímpica

Os alunos assistirão ao filme **100 anos de glória olímpica** como ponto de partida da discussão do Atletismo como elemento cultural. O filme é um documentário minucioso da história dos jogos olímpicos, relatando uma história repleta de particularidades da vida de vários atletas. Sugere-se, entretanto, que os alunos assistam ao filme tendo em mente os seguintes pontos que servirão como base para discussão posterior, devendo ser aprofundados de acordo com a faixa etária:

- Detalhes técnicos e materiais referentes às provas de Atletismo;
- Principais diferenças identificadas em relação ao Atletismo do passado e o atual;
- O Atletismo é uma atividade natural ou construída;
- O papel do Atletismo na formação do homem: na Grécia Antiga e na sociedade atual;
- Aspectos que já interferiram no desenvolvimento do Atletismo: guerras, boicotes, *doping*, etc. (Matthiesen, 2005.)

Se na sua cidade houver uma equipe de Atletismo, convide alguns atletas para conhecer a sua escola e conversar com seus alunos sobre essa modalidade e a sua experiência. Eles irão adorar!

Sobre as provas e as categorias oficiais

Você vai ver agora o que de fato faz parte do Atletismo.

Antes, porém, tente verificar as diferenças existentes entre a corrida de um indivíduo que corre para pegar um ônibus e a de um atleta que participa de uma competição que você assiste pela televisão. Há diferenças não?



Documentário –

100 Anos de Glória Olímpica (EUA, 1996).

Direção: Bud Greenspan.

Duração: aprox. 113 minutos, legendado.

Disponível no Brasil.

Contudo, você verá que não é difícil encontrar aqueles que consideram o Atletismo como toda e qualquer atividade que envolve as habilidades motoras de correr, marchar, saltar, lançar e arremessar. Há, portanto, de se ter certos cuidados com esta colocação. Primeiro, porque nem tudo o que envolve essas habilidades motoras é necessariamente algo que possa ser considerado como Atletismo, já que há caracterizações normativas e técnicas de movimentos que não podem ser descartadas.

É preciso que a criança realize as habilidades motoras em suas brincadeiras cotidianas, tais como correr, saltar, arremessar e lançar, e que perceba a diferença em relação a estas mesmas habilidades motoras dentro do contexto específico do Atletismo. Ou seja, deve perceber que o “correr” do Atletismo não é um correr qualquer, assim como o saltar, o arremessar e o lançar não podem ser considerados de uma forma descontextualizada, fora do campo normativo e técnico que envolve essa modalidade esportiva.

E veja: isso é mais importante do que parece!



Saber o que é, o que faz parte e o que não faz parte do Atletismo é algo de suma importância para que se garanta o seu espaço no âmbito da cultura corporal sem ser confundido com preparação física para outras modalidades esportivas ou tomado como equivalente das atividades de sobrevivência própria dos homens em outros tempos.

Veja como a *International Association of Athletics Federations* (IAAF) [Associação Internacional das Federações de Atletismo] refere-se ao Atletismo:



Atletismo – Provas atléticas de pista e de campo, corridas de rua, marcha e corrida pelo campo (cross-country).

Fonte: <http://www.iaaf.org/>
Acessado em abril de 2005

Mas quais são as suas provas oficiais? Para efeito de recorde mundial, as provas são as seguintes:

MARCHA ATLÉTICA	10.000m (F) 20.000m 20 Km 30.000m (M) 50.000m (M) 50 Km (M)
CORRIDAS RASAS DE VELOCIDADE	100, 200, 400 metros rasos
CORRIDAS RASAS DE MEIO FUNDO	800, 1.000, 1.500, 2.000 metros rasos e 1 milha
CORRIDAS RASAS DE FUNDO	3.000, 5.000, 10.000, 20.000, 25.000, 30.000 metros rasos, 1 hora, meia-maratona, maratona
CORRIDAS COM OBSTÁCULOS	3.000 metros com obstáculos
CORRIDAS COM BARREIRAS	100 metros com barreiras (F) 110 metros com barreiras (M) 400 metros com barreiras

CORRIDAS DE REVEZAMENTO	4x100m; 4x200m, 4x400m, 4x800m, 4x1500m (M)
SALTOS	Salto em distância Salto triplo Salto em altura Salto com vara
ARREMESSOS	Arremesso do peso
LANÇAMENTOS	Lançamento do dardo Lançamento do disco Lançamento do martelo
PROVAS COMBINADAS	Heptatlo (F) Decatlo

Além dessas merecem destaque as “corridas de rua”, cujas distâncias recomendadas são: 15 Km, 20 Km, meia-maratona, maratona, 100 Km e revezamento de rua, as corridas de *cross-country* e as “corridas em montanha”, cada qual com suas características e distâncias próprias regulamentadas pelos órgãos específicos, como é o caso da IAAF, responsável pela organização do Atletismo mundial.

Quanto às categorias oficiais para a realização de competições nacionais e internacionais observamos o seguinte:

A IAAF está ligada à CBAAt – Confederação Brasileira de Atletismo, grande responsável pela organização do Atletismo no Brasil, sobretudo por meio das Federações Estaduais. Confira as atividades da Federação de Atletismo de seu Estado.





Agora é com você

Pesquise a origem e o desenvolvimento histórico de cada uma das provas do Atletismo e veja como isso poderá enriquecer suas aulas sobre o assunto. Tome como tema de pesquisa, por exemplo, os diferentes tipos de saída nas corridas:

- a) O que é a saída baixa?
- b) Quando surgiu a saída baixa?
- c) Qual foi o atleta que a utilizou pela primeira vez?

Depois, realize com seus alunos corridas de velocidade envolvendo os diferentes tipos de saída.

A modificação da realidade escolar que denuncia uma total negligência no que diz respeito ao ensino do Atletismo é algo passível de modificação e depende muito de você! Afinal, é preciso que se explore o lado educacional do Atletismo, e ninguém melhor do que o profissional de Educação Física para fazer isso, não é mesmo? Logo, sua atuação nesse processo é mais importante do que você pensa!

Por onde você começaria?

Nossa sugestão é que você inicie com diferentes possibilidades de jogos pré-desportivos que envolvam as habilidades motoras básicas de marchar, correr, saltar, lançar e arremessar, as quais procuraram traduzir, numa linguagem corporal, o significado do Atletismo sem, contudo, perder a dimensão da especificidade técnica e normativa do Atletismo.

Logo você perceberá os resultados inestimáveis dessa iniciativa; afinal, tais habilidades motoras parecem próprias do mundo infantil, além de serem fortes aliadas no desenvolvimento do Atletismo em si.

Em resumo, o profissional de Educação Física deveria buscar, por meio de atividades recreativas que mesclam um conhecimento geral sobre as habilidades motoras e um conhecimento específico acerca das provas oficiais, a aproximação das crianças ao universo do Atletismo, levando-as a vivenciá-lo por meio do próprio corpo.

Ou seja:

- Nas corridas, você poderia, por exemplo, explorar os jogos de pegador, as estafetas e os trabalhos em grupo;
- Nos saltos, poderia utilizar atividades recreativas capazes de projetar o corpo ora horizontal, ora verticalmente;



Você já experimentou (vivenciou) as provas do Atletismo? Quais? Você já chegou a ensiná-las? Que tal fazer isso?



- Nos arremessos e nos lançamentos, poderia desenvolver jogos prè-desportivos que envolvam materiais com texturas e formatos diferenciados, deixando para explorar as técnicas de movimentos específicos numa etapa seguinte. (Matthiesen, 2004.)

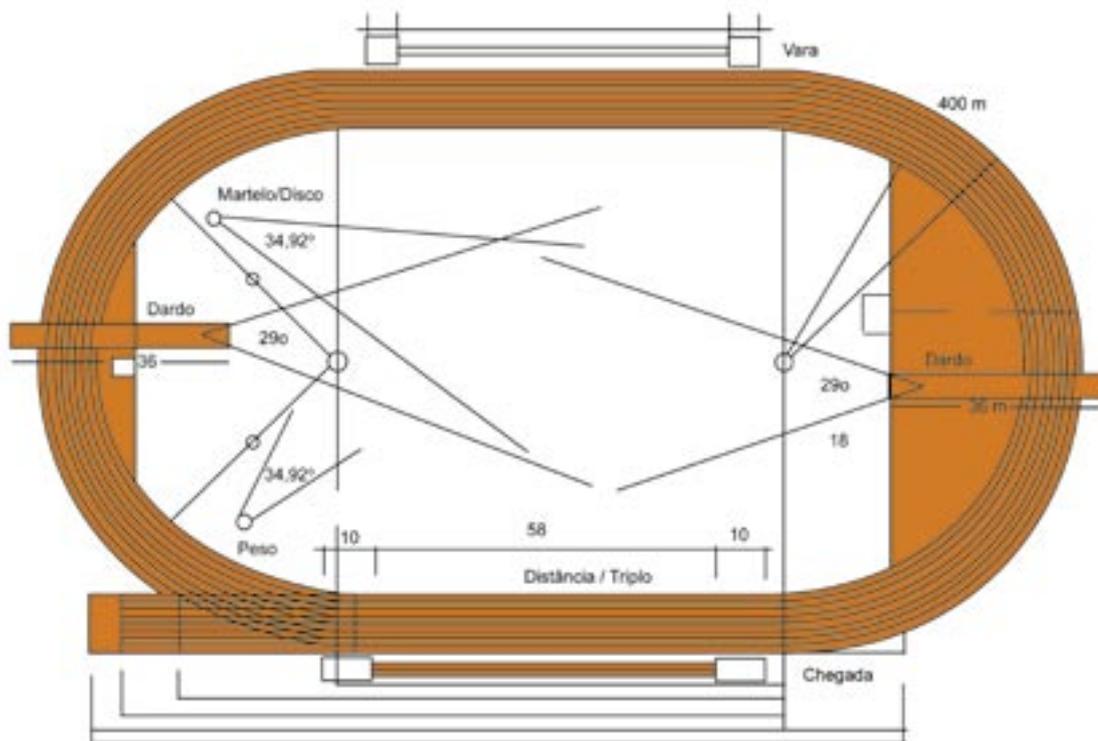
Dadas as limitações desta unidade, não nos restringiremos às particularidades de nenhuma faixa etária ou das provas em si, mas procuraremos discutir com você algumas orientações gerais que funcionam na direção de uma introdução ao ensino do Atletismo propriamente dito. Assim, pontuaremos algumas orientações didático-pedagógicas básicas acerca de grandes blocos de provas, centradas por modalidades, a saber: marcha atlética, corridas, saltos, arremessos e lançamentos.

Há uma pista de Atletismo em sua cidade? Seus alunos a conhecem? Que tal levá-los até lá?

Além disso, registraremos algumas atividades que podem ser desenvolvidas com crianças. Contudo, orientamos você a não fazer dessas meras receitas de êxito rápido, mas que as compreenda como idéias capazes de orientar a elaboração e a prescrição de seus próprios exercícios e atividades condizentes com o espaço físico, turma e objetivos de sua realidade de trabalho. (Matthiesen, 2003a.) Portanto, crie... Crie muito e coloque em prática as mais diversas formas de se ensinar o Atletismo.

Conhecendo a pista de Atletismo

Realizada uma primeira introdução ao campo do Atletismo, o próximo passo é ir até uma pista. Lá, além de observar o que seus alunos já conhecem, poderá, num segundo momento, organizar atividades que os familiarize com o espaço em que irão trabalhar durante todo o curso, caso isso seja possível. E, por falar nisso, você conhece o modelo oficial de pista de Atletismo? Observe a figura abaixo.



esquema adaptado de http://www.cbat.org.br/pistas/modelo_pista_oficial.asp

Gostaria de uma sugestão para trabalhar o conhecimento desse espaço?

Atividade 2 – Caça ao tesouro (Matthiesen, 2005)

Diferentes charadas serão colocadas em diversos pontos da pista para que os alunos de duas equipes, ao tentarem decifrá-las, consigam descobrir onde está o “tesouro”. Este, por sua vez, deverá ser algo que esteja diretamente relacionado ao Atletismo, como, por exemplo: uma fotografia de um atleta; uma tabela dos recordes mundiais, etc. Os alunos receberão a primeira charada e, considerando que uma levará à outra, a última levará diretamente ao tesouro.

A idéia é que os alunos corram juntos, de mãos dadas pelo espaço, em busca da próxima charada e, conseqüentemente, do tesouro. A última charada deverá ser comum para as duas equipes.

Sugestões de charadas	Respostas
São várias as saídas, mas a chegada é sempre a mesma	Chegada geral
Arremesso, só de...	Peso
Eu não toco, mas estou no setor do...	Disco
Se você for correr a prova de 1.500m rasos, a saída é aqui	Saída dos 1.500m rasos
Se precisar de colchões, venha até aqui	Salto em altura
Aqui o lançamento tem o nome de uma ferramenta	Setor do lançamento do martelo
Daqui, até o final da reta, os atletas correm 110m com barreiras	Saída dos 110m com barreiras

Agora, que tal aprofundar seu conhecimento específico sobre o Atletismo?

3.3.1 Iniciando pela marcha atlética

Você já fez marcha atlética? Pois é, velha esquecida dos profissionais da Educação Física, a marcha atlética corresponde a uma das provas do Atletismo que provoca grande entusiasmo nas crianças em todas as idades. Ainda que oficialmente seja uma prova de fundo, sugere-se que, na aprendizagem, se realize:

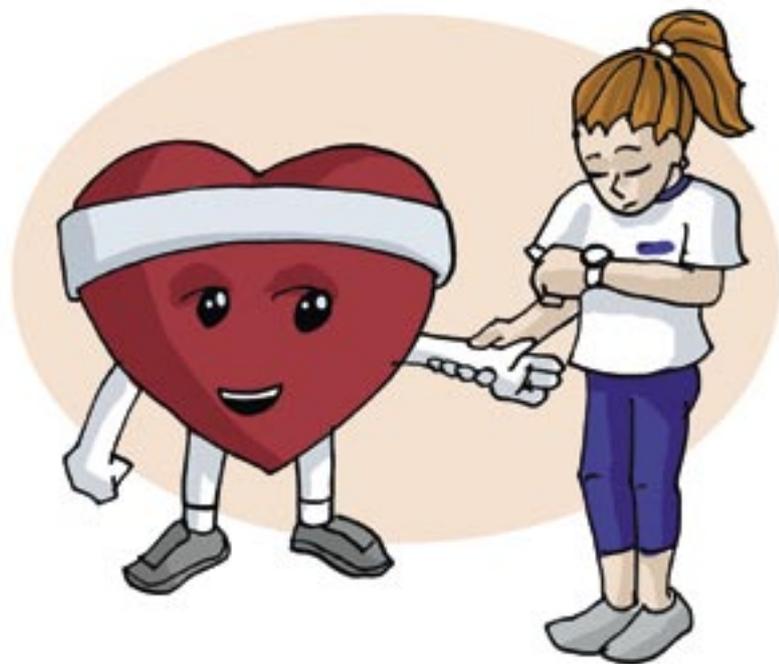
- Atividades em curtas distâncias;
- Atividades que envolvam o andar, o andar mais rápido, até a inserção de especificidades mais técnicas que levem ao desenvolvimento do marchar;
- Atividades que levem à identificação do movimento de marchar em si e das diferenças entre andar, marchar e correr (lentamente e em velocidade) observando os diferentes tipos de apoios e ritmos provenientes de cada situação e que explorem o andar rápido até que se atinja os movimentos específicos da marcha atlética (Matthiesen, 2005).



E, por falar nisso, lembre-se de que a marcha atlética nada mais é do que uma progressão de passos, executados de maneira que o marchador deverá manter um contato contínuo com o solo, não havendo, portanto, “fase aérea”. Além disso, a perna que avança deve estar estendida desde o primeiro contato com o solo até a posição ereta vertical; caso contrário, o atleta será submetido a advertências dos árbitros, sujeito, portanto, à desclassificação.

3.3.2 Ensinando as corridas

Vários são os tipos de corrida existentes. Algumas são rasas, outras envolvem barreiras e obstáculos; algumas são curtas e exigem muita velocidade, outras são longas e exigem uma boa resistência aeróbia, e assim por diante. Contudo, em qualquer uma delas é importante um acompanhamento do desempenho do praticante, se possível, controlando-lhe a frequência cardíaca, para que não se cometa excessos.



Logo, ainda numa fase inicial de conhecimento dessa modalidade, não se deve introduzir as provas de corridas propriamente ditas em sua forma final, isto é, fazer com que a criança corra, por exemplo, uma prova inteira de 400m com barreiras. Mais uma vez, sua criatividade na elaboração de atividades pré-desportivas é muito bem-vinda.

Você sabe o quanto os jogos de pegador ou pega-pega correspondem a uma ótima opção para o desenvolvimento das **corridas rasas de velocidade**, nas quais é fundamental que você:

- Delimite distâncias curtas ou espaços pequenos;
- Intercale as corridas com intervalos que garantam a recuperação;
- Esteja atento para que haja uma alternância entre os pegadores;
- Observe como todos acompanham o ritmo da atividade;
- Utilize estratégias que evitem a exclusão.

Além disso você poderá realçar particularidades das regras das corridas de velocidade, ensinando aos alunos que:

- A saída em provas até e inclusive 400m deve ser baixa, com uso de bloco de saída;
- A chegada é sempre a mesma para toda e qualquer prova, mudando apenas o local da saída;
- Em provas até os 400m, é obrigatório correr dentro da raia marcada;
- Cada prova poderá ter apenas uma saída falsa.

Já com as provas de corridas **de meio fundo e fundo**, as observações são variadas. Talvez, o mais difícil para uma criança na realização das corridas mais longas seja a imposição do ritmo adequado. Basta solicitar a um grupo de crianças que realize, por exemplo, duas voltas na pista de Atletismo para verificarmos que, logo na saída, todas correrão em alta velocidade, logo se desgastando e encontrando dificuldades para cumprir uma tarefa que não deveria ser das mais difíceis.



Mais do que desenvolver a resistência aeróbia dos alunos, o trabalho com corridas de maior duração certamente os auxiliará a dosarem o ritmo a ser empregado no desenvolvimento da corrida. Uma atividade muito simples e que apresenta ótimos resultados é a “corrida contra o relógio”. Você a conhece?

Atividade 3 – Corrida contra o relógio

Defina um espaço a ser cumprido por meio da corrida e um tempo, sendo que os alunos deverão realizar uma tentativa sem que você interfira. Por exemplo: percorrer 400 metros em 4 minutos. Após a execução da tarefa, discuta com os alunos qual foi o tempo solicitado, qual foi o tempo da execução e a forma empregada para o desenvolvimento do percurso. Ou seja: correram muito rápido? Correram muito devagar? Deveriam ter acelerado mais?

Depois das primeiras orientações, os alunos deverão realizar novamente a tentativa e verificar se houve uma melhora em termos da adequação ao ritmo solicitado. Nesse momento você poderá trabalhar com as variáveis, alterando o espaço a ser percorrido ou o tempo (por exemplo: percorrer 400 metros em 5 minutos ou em 3 minutos), de modo que os alunos possam adequar o movimento ao tempo que lhes foi solicitado.

Com base nisso, a criança terá condições de avaliar melhor o ritmo que deverá empregar no momento que lhe for solicitado o desenvolvimento de um percurso mais longo, como as provas de meio fundo: 800, 1.000 e 1.500 metros rasos, quando a saída é alta. Além dessas provas, a criança poderá conhecer as provas de fundo, como 3.000, 5.000, 10.000 metros rasos, meia-maratona e maratona (42.195 Km), observando o ritmo utilizado por diferentes atletas, já que o percurso é muito extenso para ser desenvolvido.

Assim como as demais corridas, o **revezamento** é altamente motivador, já que integra o trabalho em equipe e fornece inúmeras possibilidades de variações. Logo, valem aqui as mesmas observações feitas para as corridas rasas, já que o revezamento também o é, sendo recomendado como adequado na aprendizagem de crianças o trabalho com estafetas que podem reunir um número oficial de integrantes (4) ou um número maior de crianças, propiciando a integração do grupo.

Quanto ao tipo de passagem utilizado sugere-se:

- A passagem visual inicialmente e independentemente da distância do revezamento;
- A passagem não-visual, ascendente, com troca de mãos, na qual todos os corredores recebem o bastão com a mão esquerda e o passam com a mão direita, como a primeira passagem a ser ensinada nas provas de 4x100m ou inferiores;
- Se for uma equipe competitiva oferecendo outras possibilidades de passagem do revezamento 4x100m, o professor poderá ensinar a passagem não-visual descendente, sem troca de mãos, de acordo com a seqüência: direita–esquerda–direita–esquerda.

Com base nas orientações dadas, crie uma atividade diferente para cada tipo de prova de corrida para utilização em suas aulas de Educação Física. Improvise uma pista em sua escola traçando as raias com giz ou delimitando-as com barbante ou cones.

Especificidades em relação à zona de passagem, zona de aceleração e marca de controle também devem ser avaliadas. Ou seja, o ensino dessas particularidades somente deverá ocorrer caso você considere que seus alunos poderão utilizá-la de fato como um recurso técnico. Caso contrário, trabalhe com a definição da zona de passagem e a utilização da marca de controle, deixando para introduzir os ensinamentos da zona de aceleração em situações que realmente venham contribuir para a melhoria da equipe.

Quanto às **corridas com barreiras e com obstáculos**, gostaríamos de destacar o seguinte:

- Não tenha pressa na introdução das barreiras e dos obstáculos em si. Comece com a transposição de cordas elásticas ou de materiais em que as crianças possam apoiar os pés caso desejarem, tais como: bancos suecos e pequenos caixotes;
- Aumente a altura a ser transposta aos poucos, começando pela elevação progressiva do material (corda) que está no chão;
- Insira um maior número de material a ser transposto (cordas) a cada atividade, adequando os espaços entre eles.

Muito bem! Somente quando os alunos estiverem familiarizados com todos esses aspectos é que você deve introduzir a barreira propriamente dita, definindo uma altura possível para a sua transposição, tirando-a do encaixe se for preciso ou utilizando materiais alternativos, como latas de tinta e um bastão.

3.3.3 Introduzindo os saltos

Quer sejam em projeção horizontal, quer em projeção vertical, os saltos correspondem a uma das atividades preferidas das crianças no campo do



Atletismo, independentemente da idade. Contudo, todo cuidado é pouco na hora de sua execução, de modo que o professor deverá estar atento para:

- Como o impulso é realizado com uma das pernas, não sobrecarregar a musculatura;
- Durante as diferentes atividades ou repetições, alternar a utilização da perna de impulso;
- O terreno utilizado para a realização dos saltos, de modo que, no maior tempo da atividade, ele seja macio (grama, areia), e o impacto tenha menores conseqüências, já que é muito comum o não-amortecimento nas primeiras etapas da aprendizagem (Matthiesen, 2005).

Para o ensino do **salto em distância e do salto triplo**, em especial, sugerimos que você:

- Utilize um terreno macio ou uma caixa de areia propícia para o desenvolvimento dos saltos;
- Inicie as atividades de modo que as crianças estejam próximas à caixa de areia, aumentando a distância aos poucos até a inserção da corrida de aproximação;
- Inicie as atividades sem quaisquer preocupações técnicas específicas ou regras que restrinjam o movimento da criança.

Em outros termos, sugerimos que, durante a aprendizagem, sejam desenvolvidas atividades pautadas nas seguintes orientações:

- Realização de atividades de saltar iniciadas livremente pelas crianças, sem restrição quanto à forma do impulso (em um ou dois pés); movimentos dos braços ou regras próprias da prova;

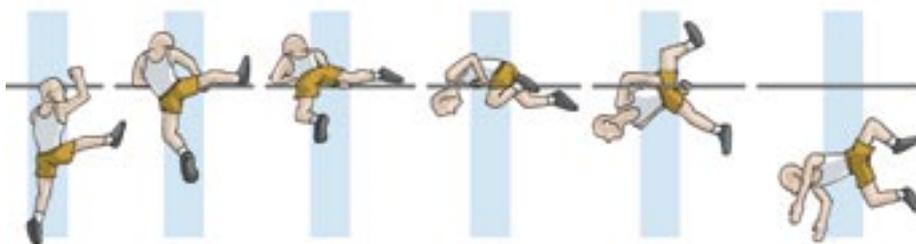


- Desenvolvimento de atividades de saltar com um dos pés em distância, próximo à caixa de areia;
- Desenvolvimento de atividades de saltar com um dos pés em distância, com pequena corrida de aproximação, apenas para ampliar o impulso;
- Aumento da distância da corrida aos poucos, ao mesmo tempo em que se fixa um local determinado (a princípio uma linha traçada no chão e, depois, a tábua de impulsão no corredor dos saltos) para a realização do impulso em um dos pés;

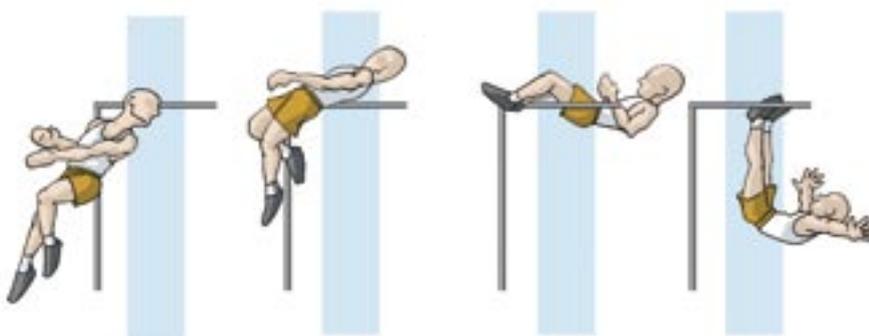
- Colocação de várias cordas na caixa de areia, como uma forma de incentivo e de visualização, por parte da criança, do local da queda. Por exemplo: colocar três cordas com a distância de 60cm entre cada uma delas, para que a criança saiba se, ao saltar, caiu entre a primeira e a segunda, entre a segunda e a terceira, ou para além dessa. O professor, entretanto, deverá estar atento para que a distância entre as cordas sirva como uma motivação para as crianças, quer para as que saltam mais, quer para as que saltam menos. Além disso, deve ter o cuidado de não incentivar apenas aquelas que saltam mais, mas motivar todas as crianças para que consigam melhor o seu próprio desempenho, evitando comparação entre elas;
- No caso do salto triplo, a seqüência de impulso “direita–direita–esquerda” ou “esquerda–esquerda–direita” poderá ser realizada por meio de adaptações do jogo da amarelinha, colocando-se os arcos em posições que favoreçam o deslocamento de acordo com esses moldes. (Matthiesen, 2005.)

No caso do **salto em altura**, a superação de obstáculos é uma forte aliada da motivação. Não há dúvidas de que o estilo tesoura é o mais simples e utilizado no ensino do salto em altura com crianças de menor idade. Contudo, estilos como o rolo ventral e o *Fosbury Flop* poderão ser vivenciados pelas crianças desde que se tenha material adequado para a absorção do impacto do movimento.

Mas usualmente inicia-se pelo estilo tesoura, cujo impulso é executado com a perna externa em relação ao sarrafo que será transposto, o que não quer dizer que não se possa ensinar o estilo “rolo ventral”, cujo impulso é dado com a perna “de dentro”.



Você pode ensinar também o *Fosbury Flop* que, assim como o tesoura, tem o impulso realizado pela perna externa.



De todo modo é importante frisar que, qualquer que seja o estilo técnico utilizado, o obstáculo a ser ultrapassado não deverá oferecer perigo na execução. Assim sugere-se que, independentemente da idade:

- Inicie-se o trabalho do salto em altura com a corda elástica, habilitando a criança para a transposição posterior do sarrafo;
- A altura deve ser vista como um obstáculo a ser superado, mas, para tanto, não deverá ser nem muito baixa, invalidando o desafio, nem muito alta ou praticamente intransponível. Assim, sugere-se que se parta de uma altura em que a criança consiga, sem grandes dificuldades, executar o movimento solicitado, até aquela que lhe sirva como um real estímulo para a transposição sem, contudo, oferecer-lhe riscos;



- utilize-se a caixa de areia para os estilos que lhe forem apropriados e os colchões (oficiais ou adaptados com pneus e lonas) para a realização de estilos que exijam mais segurança.

E com o **salto com vara**, você já trabalhou? Não é difícil observar que, talvez, mais do que qualquer outro, o salto com vara sofra pelo esquecimento no âmbito do trabalho com o Atletismo. Ainda que sua forma final seja bastante complexa, há possibilidades reais de ensiná-lo, sobretudo partindo-se dos movimentos utilizados na aprendizagem da vara rígida. Se o próprio material, isto é, a vara, possa, muitas vezes, corresponder a um impedimento para o ensino desse tipo de salto, materiais como cabos de vassouras e varas de bambu poderão ser perfeitamente utilizados.

Como nos saltos antes apresentados, o desafio deverá estar sempre presente, assim como os cuidados necessários para a sua execução. É nesse sentido que sugerimos que você:

- Inicie o ensino do salto com vara sem que haja um objeto real para a transposição;
- Inicie pelo manuseio do material a ser utilizado; pela condução do mesmo durante a corrida; pelo apoio e início do movimento do salto;
- Depois de a criança familiarizar-se com o aparelho, coloque uma corda elástica (em uma altura que poderá ser progressiva) para a realização da transposição;

Reúna recortes e informações de jornais, revistas e livros que retratem a história de importantes saltadores brasileiros, como Adhemar Ferreira da Silva, Nelson Prudêncio e João Carlos de Oliveira (o “João do Pulo”) entre outros, e discuta-os com seus alunos.

- Inicie o trabalho na grama, nas proximidades da caixa de areia, ou fazendo uso dos colchões, caso haja essa possibilidade. (Matthiesen, 2005.)

A partir desses cuidados, as crianças poderão, aos poucos, entrar em contato com as regras básicas dessa prova que hoje é disputada tanto pelos homens como pelas mulheres, e você estará contribuindo para a difusão dessa prova ainda tão pouco praticada no Brasil.

3.3.4 Trabalhe com arremessos e lançamentos

Com qual deles você iniciaria seu trabalho?

Entre os lançamentos, a sugestão é que você inicie o trabalho com o lançamento da pelota. Isso não significa que os demais lançamentos não devam ser ensinados. Muito pelo contrário. Se o objetivo do trabalho é levar a criança ao conhecimento do Atletismo, todas as suas provas, ainda que sofrendo algumas adaptações, sobretudo em relação aos materiais utilizados, deverão ser ensinadas.

Não é difícil observar que dos exercícios individuais aos jogos coletivos as crianças se envolvem muito com as atividades de lançamentos, sobretudo quando há um alvo a ser atingido, uma marca a ser ultrapassada ou uma composição de regras a ser seguida, e isso poderá estar presente em todas as provas de lançamentos.

As atividades de lançamento da pelota, por exemplo, podem ser realizadas com bolinhas de borracha ou de meia e correspondem a um bom começo para aqueles que, mais tarde, lançarão dardos, martelos e discos. Para tanto, sugerimos o que segue:

- Realização de lançamentos variados tanto com a mão direita como com a mão esquerda, em diferentes posições, objetivando acertar o alvo;
- Distanciamento do alvo, que poderá sofrer várias alterações quanto à altura e direção, sendo fixos ou móveis;
- Organização da atividade, de modo que não haja ninguém à frente do setor de lançamentos, nem que sejam muitos os implementos utilizados ao mesmo tempo, de forma a diminuir os riscos, prevenindo acidentes.



Não à toa sugerimos que antes do contato com o dardo propriamente dito, utilizem-se materiais alternativos e a pelota. Assim, sugerimos que:

- Se parta do movimento aprendido no lançamento da pelota, adequando-se ao novo material, o qual, inicialmente, poderá ser um bastão (de vassoura) ou um dardo de bambu com um corpo mais curto;
- Se inicie o movimento sem deslocamento e fora do setor de lançamentos;
- Se introduza uma corrida de aproximação curta conjugada com o lançamento do dardo propriamente dito;
- Se amplie a distância e a velocidade da corrida de aproximação, levando o aluno ao desenvolvimento da atividade no próprio setor de lançamento;
- Se coloque cordas delimitando o espaço definido por regra para a queda do dardo e marcações horizontais delimitando algumas distâncias para que o aluno tenha noção do quanto está lançando em cada uma de suas tentativas.

No caso do lançamento do disco, em função da dificuldade de manuseio do material, você deve utilizar discos adaptados e confeccionados com pratinhos de bolo e/ou jornal ou materiais alternativos, tais como bolas de borracha, garrafinhas de plástico e pratos de papelão.



Destacando os cuidados em relação à segurança, sugerimos atividades que:

- Envolvam o manuseio do disco, sem que haja a execução do lançamento propriamente dito;
- Envolvam um pequeno lançamento, sem deslocamento e sem que haja uma preocupação com a distância a ser atingida;
- Adaptem o material utilizando pratos de papelão, garrafinhas plásticas ou bolinhas de meia, ampliando as possibilidades de movimento e conhecimento de estilos que envolvam desde o deslocamento dos pés até a técnica do giro, dependendo das possibilidades apresentadas pela criança;
- Tenham cordas delimitando o setor de queda e marcações horizontais delimitando algumas distâncias para que a criança tenha noção do quanto está lançando em cada uma de suas tentativas. (Matthiesen, 2005.)

Dada a necessidade de confecção de materiais adaptados para o ensino dos arremessos e lançamentos na escola, reúna seus alunos para que cada um construa o seu disco, martelo, dardo e peso. Eles irão adorar!

O mesmo é válido em relação ao lançamento do martelo. Sugere-se que o implemento seja confeccionado utilizando-se meias de seda ou elástico para a confecção do cabo; anéis de papelão (de fita crepe, por exemplo) para a confecção da empunhadura; e uma bolinha de meia para a confecção da cabeça do martelo, colocando-se, se necessário, areia em seu interior, a fim de não comprometer a dinâmica do lançamento.

Assim como as demais provas, essa também pode ser ensinada em qualquer faixa etária, observando-se, obviamente, a complexidade técnica a ser exigida e a adequação do material ao grupo de alunos. Assim, sugerimos que para o ensino do lançamento do martelo você, atento ao que foi observado anteriormente, realize atividades que inicialmente envolvam:

- O manuseio do martelo (alternativo), sem que haja o lançamento, mas apenas o movimento dos molinetes;
- Os giros, tentando conciliar o movimento dos molinetes com pelo menos um giro;
- Um pequeno lançamento do martelo, sem deslocamento dos pés ou preocupação com a distância a ser atingida;
- Preocupação com a queda do material dentro do espaço definido por regra e nas marcações horizontais delimitadas no setor de lançamentos para que o aluno tenha noção do quanto está lançando em cada uma de suas tentativas. (Matthiesen, 2005)

Veja bem: arremesso não é lançamento.

E por fim o **arremesso do peso**.

Assim como os demais implementos, o peso pode sofrer adaptações quanto ao material a ser utilizado na aprendizagem da prova específica. Sugere-se, por exemplo, que os materiais possam ser maiores do que os oficialmente utilizados, sendo, portanto, comum o uso do *medicinebol*. Bolinhas de meia e de borracha poderão ser utilizadas, ainda que seja oportuno que o peso do material (no caso, muito leve) não comprometa a aprendizagem.

Assim como nas demais provas, sugere-se que o ensino de técnicas mais aprimoradas ocorra de acordo com as possibilidades demonstradas pelos alunos, de modo que o professor deverá partir, inicialmente, de atividades que envolvam o arremesso do peso parado antes de introduzir o deslocamento lateral (sem e com troca de pés) ou estilos como O'Brien e a técnica do giro, caso seja possível.

Cabe ainda ressaltar que é muito comum que o aluno, na tentativa de executar um arremesso, realize um lançamento, o que, além de ser errado em termos da técnica e das regras específicas que exigem que ele seja arremessado a partir do ombro, com uma das mãos, estando bem próximo ou tocando o pescoço ou o queixo, poderá comprometer sua estrutura óssea e muscular. Atentos a esse particular sugerimos que o ensino do arremesso do peso siga as seguintes orientações:

- Arremessar o peso partindo-se de uma posição estacionária, sem deslocamento;
- Arremessar o peso, com deslocamento lateral, inicialmente sem troca de pés e, depois, de acordo com as possibilidades do aluno, executar a troca (reversão);

- Realizar o arremesso tentando atingir um alvo no ar, já que é muito comum a execução do arremesso em linha reta. Ex: tentar atingir o centro de um arco suspenso;
- Colocar cordas delimitando o espaço definido por regra para a queda do peso e marcações horizontais delimitando algumas distâncias para que a criança tenha noção do quanto está lançando em cada uma de suas tentativas. (Matthiesen, 2005.)

3.3.5 Provas combinadas: por que não?

O decatlo (10 provas) para os homens e o heptatlo (7 provas) para mulheres são as provas combinadas mais conhecidas hoje, ainda que o decatlo feminino tenha sido incorporado às provas do Atletismo mais recentemente. Para crianças, entretanto, outras provas poderão ser criadas dentro daquilo que for ensinado no período anual destinado ao Atletismo. Isso, até mesmo, poderá funcionar como uma ótima sugestão para avaliação do que foi ensinado durante o período, além de servir como uma motivação para as crianças, tendo em vista o sistema de acúmulo de pontos que envolvem essas provas.

Sugere-se que, no mínimo, um triatlo seja organizado com as crianças ao término das atividades do período. Poderão ser realizados, por exemplo: uma prova de 50 a 75 metros rasos (de acordo com a idade); o salto em distância (ou altura) e o lançamento da pelota. Em turmas mais avançadas, sugere-se a inclusão de outras provas: como o arremesso do peso, 1.000 metros rasos e 60 metros com barreiras.

Sem grande ênfase no caráter competitivo do evento, mas frisando a importância de se realizar da melhor forma possível o que foi aprendido durante o período, você poderá, para efeito de organização, pontuar as provas de acordo com a classificação. Ou seja, o resultado final da competição está condicionado ao menor número de pontos conquistados por cada participante em todas as provas. Assim, quem ficar em primeiro lugar na prova, marcará um ponto; quem ficar em segundo, marcará dois pontos; e assim sucessivamente. Ao final, somam-se todos os pontos, vencendo aquele que obtiver um menor número. (Matthiesen, 2003a)

Outra possibilidade é fazer com que a criança execute todas as tentativas do salto em distância; por exemplo, somando as distâncias em cada uma delas a fim de obter um número total de pontos na prova em si.

As competições em si

Ainda que a competição pareça ser algo inerente ao trabalho com o Atletismo, você deverá ter o cuidado de tratá-la como um fator que favoreça à motivação de todas as crianças sem distinção, pensando em estratégias para não gerar a exclusão de alguns ou a rotulação do “melhor” e do “pior” entre o grupo de alunos. Ou seja, a competição deve funcionar como um estímulo positivo e não o contrário.

Nesse sentido, você deverá promover diferentes formas de competição que abarquem desde as gincanas, capazes de propiciar a maior interação



De acordo com o espaço disponível em sua escola, pense em algumas provas envolvendo o Atletismo que poderiam fazer parte de uma grande gincana.

entre o grupo, até as competições individuais, envolvendo as provas específicas do Atletismo, nas quais a criança poderá verificar qual seu melhor resultado individual, sem uma ênfase comparativa em relação às demais. Assim, por meio da gincana, você poderá complementar um trabalho que, muitas vezes, ocorre solitariamente, dado que o Atletismo é um esporte individual e, na maioria das vezes, é tratado de forma isolada; e, por meio da competição, fará com que a criança se depare com os limites momentâneos de suas próprias possibilidades dentro daquilo que aprendeu em relação ao conteúdo desenvolvido.

Das inúmeras possibilidades de gincanas que nada mais são do que combinações de atividades variadas, ilustraremos este item com uma atividade bastante simples, mas capaz de orientar a criação de outras mais adequadas à realidade de cada profissional.

Atividade 4: Conhecendo os materiais do Atletismo

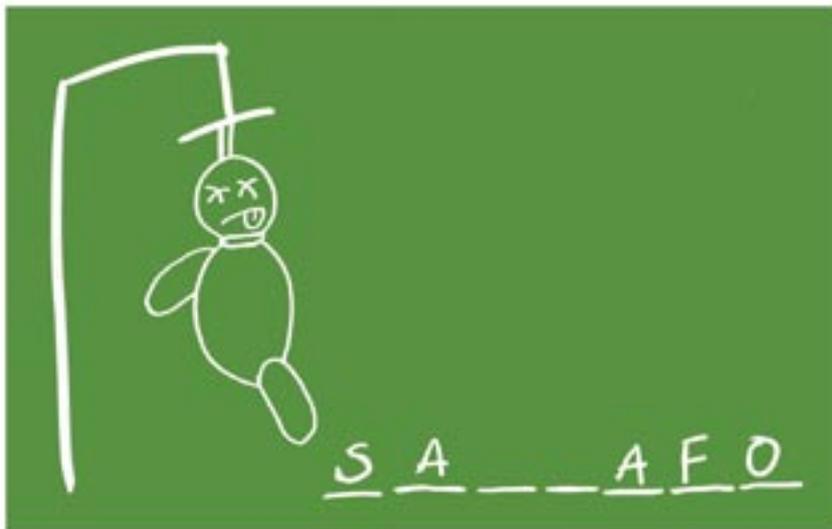
Sentados em colunas, formando várias equipes com sete integrantes, no meio do campo da pista de Atletismo (ou na própria quadra da escola), os alunos deverão realizar, do primeiro ao último, as atividades descritas em pequenos papéis distribuídos a eles.

Com um bastão na mão, o aluno, depois de executar a atividade que lhe foi delegada, deverá correr até o final da coluna passando o bastão para o último. Quando o bastão chegar no primeiro aluno da coluna, este iniciará a corrida a fim de cumprir a sua atividade. Vencerá a equipe que terminar todas as atividades primeiro. Veja alguns exemplos de atividades:

1. Correr até a primeira barreira (desmontada) dos 100m com barreiras e montá-la;
2. Levar o peso até o setor do arremesso do peso;
3. Levar a corda até o setor do salto em altura e amarrá-la nos suportes;
4. Levar o disco ao setor do lançamento do disco;
5. Fazer um pequeno monte de areia dentro da caixa de salto em distância;
6. Levar o dardo para o setor de lançamento do dardo;
7. Correr até a saída dos 100 metros rasos e montar o bloco de saída que estará desmontado.

Atividade 5: Força do atletismo

Após a leitura de um texto sobre o Atletismo, a equipe escolherá uma palavra relacionada a ele (ex: nome de um atleta; uma prova; um implemento, etc). Um integrante de cada equipe deverá ir até a lousa e, alternadamente, perguntar à equipe contrária uma das letras que julgam integrar a palavra escolhida. Se a equipe mencionar a letra correta, o aluno a escreverá no local correspondente, caso contrário, desenhará uma das partes do corpo (cabeça, pernas, braços). Ao final, a equipe deverá fazer uma breve exposição sobre o conteúdo do texto para o conhecimento de todos, inserindo a palavra escolhida em seu contexto.



ENCERRANDO...

Gostaríamos de dizer que nossa expectativa é que a organização desta unidade possa contribuir para o resgate do Atletismo como conteúdo essencial a ser trabalhado em aulas de Educação Física, recuperando, por meio de jogos pré-desportivos, a alegria de brincar ao mesmo tempo em que se corre, se salta, se arremessa e se interage com a multiplicidade de movimentos belos e envolventes que fazem do Atletismo o espetáculo cultural que é.

Fazer com que o Atletismo faça parte do dia a dia não apenas das crianças, mas da rotina de trabalho de todo profissional de Educação Física, sobretudo no campo escolar, demonstrando-lhe as facilidades de se trabalhar com o Atletismo em qualquer faixa etária. Só é preciso começar!



Pense em seu próprio espaço de trabalho e planeje atividades de acordo com as possibilidades reais para o ensino do Atletismo. Ao implementá-las procure superar as eventuais dificuldades.

Referências bibliográficas da Unidade 3

100 AÑOS de glória olímpica: los mejores momentos del atletismo em su siglo de impresionante historia olímpica. Produção de Bud Greenspan. [S.1.]: Cappy Productions, 1996. 2 videocassetes.

CALVO, Adriano Percival; MATTHIESEN, Sara Quenzer. O atletismo como conteúdo programático da Educação Física escolar: pesquisa com universitários da Unesp/Rio Claro matriculados na disciplina Fundamentos do Atletismo. In: VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2003, Águas de Lindóia. Anais do VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2003. v. 1, p. 151-151.

KIRSCH, A.; KOCK, K; ORO, U. *Antologia do atletismo: metodologia para iniciação em escolas e clubes*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984. 179 p.

MATTHIESEN, Sara Quenzer (Org.). *Atletismo se aprende na escola*. Rio Claro: Majograf, 2003a. v. 1, 58 p.

_____. "Atletismo se aprende na escola". In: CONVERSAS COM QUEM GOSTA DE ATLETISMO, 2003, Rio Claro. Caderno de resumos do evento Conversas com quem gosta de atletismo. 2003b. p. 14.

_____. *Atletismo se aprende na escola*. Jundiaí: Fontoura, 2005.

4



Métodos para o ensino de Voleibol

Apresentação → Nesta unidade você encontrará contrastes em duas formas de ensino dos

esportes. Uma tradicional, na qual o professor é o principal responsável pela criação, condução e avaliação das aulas, e o aluno tem pouca voz e simplesmente participa das aulas esportivas como reprodutor do que lhe é proposto. Outra, ecológica, na qual o professor pode compreender as necessidades de seus alunos e a partir de uma avaliação prévia construir suas aulas oferecendo possibilidades de aprendizagem do Voleibol a partir de uma imersão total e participativa para a aquisição de resultados dentro do jogo.

Esta unidade vai lhe apresentar instrumentos pedagógicos que ajudam no planejamento de aulas e sessões de treino de Voleibol, bem como nos aspectos do desenvolvimento de autonomia e da emancipação dos alunos, para que estes possam ser capazes de jogar e compreender o jogo transformando-se em construtores de suas *performances* e da de suas equipes.

4.1

Contraste **entre** a análise de **tarefas motoras** dentro de aspectos tradicionais e **mediante** uma **análise ecológica**



Ao final de seus estudos você deve ter alcançado:

- o conhecimento das possibilidades de êxito nos esportes, nesta unidade apresentada mediante uma análise ecológica das tarefas motoras;
- a compreensão e a valorização do processo de ensino–aprendizagem–desenvolvimento;
- a compreensão da possibilidade que os alunos têm em desenvolver formas de executar movimentos esportivos que geram respostas em jogo diferentes dos modelos estáticos e únicos que professores e técnicos procura ensinar.

De acordo com Burton & Davis (1996), as tarefas motoras ou ações motoras têm sido analisadas e avaliadas basicamente observando-se pequenos componentes para pontuar fontes de sucesso ou insucesso no seu desempenho. Por exemplo: ao analisar o movimento de um ataque ou uma manchete no Voleibol, o professor observa os aspectos físicos e biomecânicos do participante e não leva em consideração o contexto em que as ações foram executadas.



Tradicionalmente a análise das tarefas motoras não tem considerado as variações que o ambiente e os atributos pessoais dos alunos colocam dentro do contexto da aprendizagem.

Veja o que queremos dizer: para que um jogador execute de forma eficaz uma manchete, por exemplo, é necessário que ele faça escolhas sobre como fazer, onde se posicionar e como se posicionar – decisões tomadas em relação à leitura do contexto do jogo. E para que o jogador aprenda a fazer escolhas é necessário primeiramente que ele tenha liberdade de fazer

escolhas e que saiba como fazê-las, algo que a maioria dos professores de Educação Física não ensina ou não permite em suas aulas.

Na análise ecológica (global), o exame das tarefas motoras considera as variações que o ambiente e os atributos pessoais dos alunos colocam dentro do contexto da aprendizagem. Esse tipo de análise (Balan & Davis, 1993; Burton & Davis, 1996) se refere amplamente aos atores que participam das ações motoras, como o aluno, o ambiente em que as ações são desenvolvidas e o objetivo das mesmas.

Como exemplo, nessa análise, a velocidade da trajetória da bola, a própria trajetória da bola, o momento do jogo no qual a jogada foi feita (considerações emocionais), entre outros, são levados em consideração e é permitido ao atleta a possibilidade de refletir sobre suas escolhas. Isso leva o mesmo a ter maior controle e propriedade de sua aprendizagem.

Assim os atletas a quem se permite a reflexão sobre as ações executadas descobrirão que são responsáveis por sua aprendizagem e performances.



A análise ecológica de tarefa respeita as interações entre aluno, ambiente e tarefa, produzindo, assim, situações facilitadoras e dificultadoras, limitações e possibilidades de desempenho, aprendizagem e desenvolvimento ao mesmo tempo.

Como exemplo: o ataque e a manchete executados no jogo de Voleibol exigem diferentes capacidades dos participantes em diferentes momentos do jogo; assim, um ataque feito no início de um jogo que o placar está 4 x 3 é diferente daquele feito no final do jogo em que o placar está 24 x 23 (perto do final de um set).

O ambiente e os atributos do participante geram limitações e possibilidades na execução dos movimentos para o alcance do objetivo que é marcar pontos. Assim a mesma ação torna-se mais simples ou complexa de acordo com o ambiente e a situação de jogo.

Para que você possa ensinar os alunos a terem melhores *performances* é necessário que dê a esses mais liberdade e tempo durante as aulas ou treinos para análise de acertos e erros de jogadas e ações que tentam construir.

Resumindo: até aqui, você estudou as diferenças entre as formas de análises de tarefas motoras, percebendo a necessidade de possibilitar que o aprendiz desenvolva sua capacidade de jogar Voleibol dentro de diferentes contextos durante o mesmo jogo. A seguir, vai estudar e refletir sobre algumas formas de trabalhar o Voleibol com seus alunos na prática.

É importante que você possua conhecimento sobre o conteúdo específico que vai ensinar (jogo de Voleibol) ou ter experiência em ensinar esportes. Também deve construir um ambiente de aprendizagem de acordo com os atributos dos alunos trazidos pelas suas experiências de vida dentro do esporte (Freire, 2003) e se relacionando com seus novos objetivos.

Você pode considerar esse período inicial como um momento de aprendizagem e desenvolvimento por parte de seus alunos, assim como uma possibilidade de ensinar e informar a direção da escola e os pais sobre o processo de ensino e desenvolvimento de Voleibol no seu projeto esportivo.

O conteúdo a ser trazido aos estudantes encontra-se no jogo e ostenta o contexto de aprendizagem, descobrindo-se e desenvolvendo-se por meio de situações-problemas que promovam alunos que conheçam mais sobre os jogos e suas possibilidades de *performance* dentro dos mesmos.

Os recursos disponíveis são baseados no que a escola oferece e podem ser ajustados de acordo com as possibilidades que você encontrará em sua comunidade.

Os estudantes devem estar ligados a um processo de aprendizagem e desenvolvimento do começo até o fim de cada sessão ou aula, porque a interação social, a cooperação e a participação serão de grande importância em conjunto com as habilidades motoras do jogo.

Por onde começar?

O conteúdo será direcionado pelo envolvimento dos estudantes em jogos propostos por você ou por eles para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas no Voleibol. Os estudantes poderão observar o seu desenvolvimento após cada aula, pois esta deve ser planejada para trazer a descoberta e a auto-avaliação.

As particularidades do jogo de Voleibol

As equipes dentro do jogo de Voleibol têm como objetivo atacar e defender.

Para a construção de ataque são utilizados na seqüência os movimentos de

- passe (ou defesa),
- levantamento e
- ataque.



Já para a construção da ação de defesa são utilizados movimentos de

- bloqueio,
- cobertura,
- manchete (defesa baixa) ou
- espalmada (defesa alta).



Além de movimentos, as equipes desenvolvem estratégias para construções de defesa e ataque.

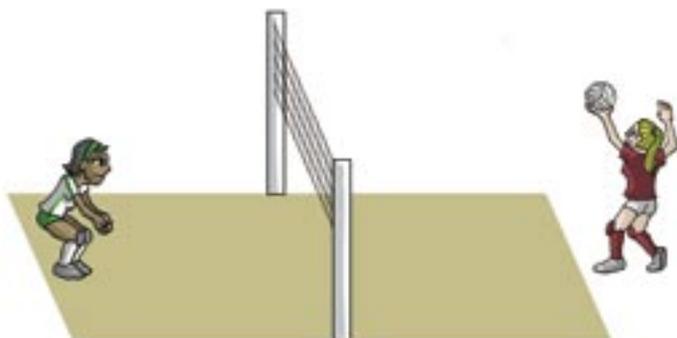
O Voleibol, sendo um jogo coletivo, envolve várias dimensões que englobam todos seus participantes. Uma delas é a dimensão de coletividade, na qual todo o jogo é inter-relacionado mediante ocorrências que dependem de uma pré-ação e uma pós-ação de companheiros e adversários (Mesquita in Graça & Oliveira, 1995).

Para que essa relação seja contínua é necessário que o jogo seja também compreendido, primeiramente, como um processo dependente de inter-relações e comunicações entre jogadores e jogo.

Outro aspecto que deve ser compreendido é o fato de que o jogo de Voleibol envolve movimentos com bola e sem bola (Griffin, Mitchell, Oslin, 1997). Atualmente ainda ensina-se Voleibol, ou qualquer outro esporte coletivo ou individual que envolva a relação de jogador e bola, somente com movimentos com bola.

Mas há de se compreender que não existe movimento com bola, ou ação na bola, se não houver, previamente, uma adaptação para essa ação, o que consiste no movimento sem bola.

As jogadas são criadas na relação de jogador e bola, inter-relacionando-se com os jogadores sem bola; então, existe a necessidade de as atividades serem criadas para desenvolver habilidades durante a ação de jogar que contemplem a necessidade de jogar para aprender e não aprender para jogar.



Importantíssimo é compreender que pequenos jogos como 2 x 2, 3 x 3, 4 x 4 em espaços de meia quadra ou $\frac{3}{4}$ de quadra podem fazer com que os alunos desenvolvam habilidades técnicas enquanto jogam com modificações de regras.

É na relação do jogo que os alunos passam a pensar em possibilidades e refletir em suas necessidades. Veja: quando o aluno está preparado para executar o saque, é necessário que ele possa refletir e verificar onde é o melhor local para sacar, qual deve ser a velocidade e a trajetória do saque. Se o aluno desenvolver o saque em situação real de jogo, ele logo verá a consequência de sua ação; caso contrário, se executar o saque fora do contexto de jogo, não haverá consequência, e a aprendizagem acontecerá fora do processo adaptativo de jogo.

As habilidades motoras no Voleibol podem ser desenvolvidas dentro do jogo

Habilidades motoras – com e sem bola

No Voleibol os jogadores precisam utilizar suas habilidades para executar fundamentos como: saque, defesa, bloqueio, levantamento, passe e ataque. Dividimos estes fundamentos em gerais e especiais.

Os fundamentos gerais são os que todos os atletas envolvidos no jogo de Voleibol (excluindo-se o líbero) podem executar: saque, defesa e bloqueio.

Os fundamentos especiais são os que priorizam funções específicas dos jogadores: ataque, passe e levantamento.

Habilidades cognitivas – estratégicas e táticas

No jogo de Voleibol muitas são as chances de pontuar e muitas são as necessidades de não deixar que a equipe adversária pontue. A grande extensão de possibilidades de ataque e defesa é multiplicada porque o jogo envolve vários jogadores que colocam dentro de cada ação suas características e atributos motores, cognitivos e sociais.

Assim, toda essa carga de possibilidades gera uma nova carga de necessidades de resolução de problemas do jogo e em jogo. Para que isso aconteça é necessário um maior desenvolvimento da compreensão do jogo e de suas possibilidades estratégicas e táticas, e essas funções são especificamente funções cognitivas, que podem ser desenvolvidas de formas mais ou menos complexas em aulas de Voleibol. Você, como professor, é quem deve avaliar e colocar quem pratica jogos para oportunizar esse desenvolvimento.

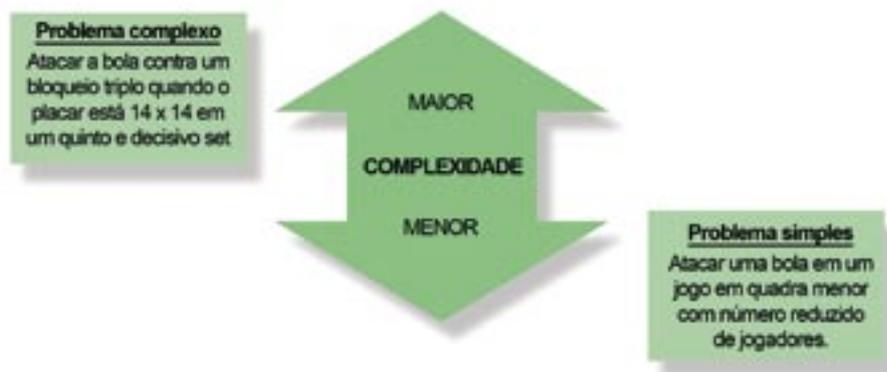
Habilidades sociais

As habilidades sociais necessárias dentro do jogo de Voleibol relacionam-se com as escolhas e as decisões que os jogadores têm de fazer dentro do jogo. São chamadas de habilidades sociais porque envolvem situações de divisão de responsabilidade, sucesso e insucesso nas ações de jogo para pontuação ou defesa. Estas habilidades podem ser desenvolvidas e melhoradas se você construir um ambiente de troca de informação e promover a discussão desses aspectos em aula e treino.

Nas regras atuais de Voleibol, o líbero é um jogador que entra em quadra para passar e defender; ele não pode atacar saltando dentro da zona de ataque e não pode exercer a função de levantador.

As atividades que condizem com esse desenvolvimento são feitas em relação à concentração de objetivos e escolhas em grupo de melhores opções para a equipe e não para o indivíduo em questão.

Veja no próximo gráfico como se dá o aumento da complexidade dos problemas de jogo utilizando o movimento de ataque como exemplo.



Você pode ensinar a mesma ação em um jogo com exigências menos ou mais complexas. Essa abordagem pode ser feita em qualquer idade, tanto na iniciação como na especialização.

Como mostra a figura, os problemas de jogo são os mesmos, mas as tarefas variam por causa da complexidade. Isso significa que você pode escolher a tarefa de "atacar uma bola em um jogo de Voleibol", mas terá objetivos diferentes dependendo da complexidade e, conseqüentemente, do desempenho que o aluno pode conseguir.

Na abordagem ecológica, as decisões do aluno são respeitadas e compreendidas por estarem envolvidas por relações capacitadoras e dificultadoras do contexto do jogo, da tarefa e dos atributos particulares do próprio aluno.

Isso significa que você teria de projetar jogos visando esse objetivo na situação do jogo, usando as relações capacitadoras e dificultadoras para construir oportunidades de aprendizagem e compreensão do jogo.

Veja um exemplo de como trabalhar com a complexidade dos jogos no quadro a seguir.

Objetivo da aula: aprender a construir o ataque em equipe					
	Tamanho da quadra	Número de jogadores	Peso da bola	Regras em jogo	Possibilidades de pontuação
Simples	4 x 4m	3 x 3	leve	Jogos até 7 pontos	Equipes ganham pontos quando conseguem fazer 3 toques antes de mandar a bola para a quadra adversária e quando a bola cai no chão no lado oposto
Moderado	4 x 6m	3 x 3	oficial	Jogos até 17 pontos	Equipes ganham pontos quando conseguem fazer 3 toques antes de mandar a bola para a quadra adversária; quando a bola cai no chão no lado oposto, através de um ataque, ganham 3 pontos
Complexo	6 x 6m	4 x 4	oficial	Sets até 11 pontos, melhor de três sets	Equipes ganham pontos quando a bola cai no chão no lado oposto; se cair no chão através de um ataque ganham 3 pontos; se cair no chão através de um saque ganham 2 pontos

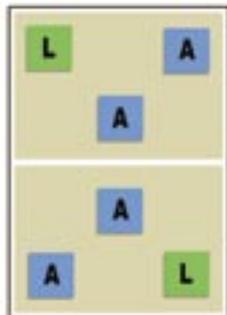
Cada construção de ações de ataque ou defesa propiciará possibilidade para o desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais no Voleibol, pois os alunos envolvidos estarão planejando e repensando suas ações para que sejam positivas e atinjam *performance* positiva. Cada modificação de regra exigirá um novo ajuste, e esse processo de descobrimento da necessidade de jogo e ajuste desenvolve a aprendizagem e cria um novo repertório de respostas.

Sistemas de jogo no Voleibol

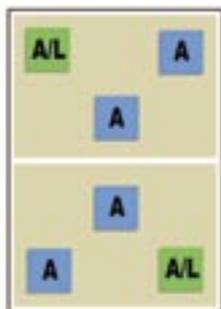
No início do ensino deve-se promover a prática do Voleibol em todas as posições e funções necessárias no jogo, juntando-se oportunidades para desenvolver habilidades nos fundamentos gerais e especiais.

Promova o chamado jogo no sistema 6 x 6, onde todos são atacantes e todos são levantadores em algum momento do jogo (independentemente de altura ou idade). Entenda que essas oportunidades farão com que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e sociais para todas essas funções, adquirindo, assim, maior experiência dentro dos jogos propostos por você.

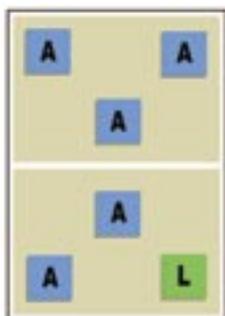
Dentro de um processo de aumento de complexidade deve-se, em uma segunda etapa, passar para o sistema de jogo 4 x 2, no qual quatro jogadores são atacantes e dois são levantadores. Neste sistema os levantadores se opõem um ao outro.



Após este sistema é possível apresentar o sistema 6 x 2, no qual todos são atacantes e somente dois dos atacantes são levantadores; estes também se opõem um ao outro no sistema de rodízio.



O próximo sistema a ser apresentado é o sistema 5 x 1, no qual tem-se 5 atacantes e 1 levantador; este sistema é o mais utilizado no Voleibol. Ele permite especialização dos jogadores em determinadas posições e por isso não é aconselhado no início da aprendizagem desse esporte.



Nós propomos que você seja capaz de desenvolver jogos que envolvam diferentes números de jogadores e diferentes regras que possam promover a aprendizagem de diversas respostas de jogo para vários tipos de situações de jogo.

Analise as seguintes sugestões para as diferentes etapas de ensino do Voleibol na escola. Alguma delas pode ser utilizada com seus alunos?

Série	Conteúdo a ser desenvolvido
	<i>Habilidades motoras, intelectuais e sociais devem ser abordadas em todas as aulas.</i>
4a	<p>Exploração de jogos em quadras de tamanhos menores com pequeno número de jogadores, bolas de plástico e bexigas.</p> <p>As quadras podem ser desenhadas no chão, e os alunos podem jogar em duplas ou trios.</p> <p>Os objetivos dos jogos devem ser na maioria do tempo controlar a bola com parceiros e também desenvolver jogos de alvo nos quais os alunos possam começar a exercitar ataques e saques para direções predeterminadas.</p>
5a	<p>Exploração de jogos em quadras de tamanhos menores com rede de Voleibol em que o objetivo seja controlar a bola de um lado para o outro da rede com a ajuda da equipe oposta. Jogos com número reduzido de jogadores, bolas de plástico e bolas oficiais.</p> <p>As quadras podem ser desenhadas no chão, e os alunos podem jogar em duplas, trios ou quartetos. Cada quadra de Voleibol pode ser dividida em duas ou três quadras.</p> <p>Os objetivos dos jogos devem ser na maioria do tempo controlar a bola com parceiros e também desenvolver jogos de alvo em que os alunos possam começar a exercitar ataques e saques para direções predeterminadas.</p>
6a	<p>Exploração de jogos em quadras de tamanhos menores com rede de Voleibol em que os objetivos sejam:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Controlar a bola de um lado para o outro da rede com a ajuda da equipe oposta. 2- Colocar a bola na quadra adversária para pontuar. <p>Jogos com número reduzido de jogadores, bolas de plástico e bolas oficiais.</p> <p>As quadras podem ser desenhadas no chão, e os alunos podem jogar em duplas, trios ou quartetos. Nessa fase as quadras podem ser do tamanho de 4 x 7m, 6 x 8m e 7 x 9m.</p>
7a e 8a	<p>Desenvolvimento de jogos em quadras de tamanho médio e oficial, com número mínimo de 3 jogadores, para assim gerar mais oportunidade de jogadas similares às que são possíveis com 6 jogadores em cada equipe.</p> <p>Você deve criar jogos com regras que promovam o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas dentro dos jogos.</p>

O conteúdo principal a ser dirigido em treinos ou aulas, mesmo que estressando um aspecto único, não exclui todo o conteúdo de jogo que não está sendo o objetivo para a aprendizagem em um específico momento. Se você estiver objetivando o desenvolvimento do jogo da defesa, não significa que não está dirigindo, de forma mais ou menos focada, a parte ofensiva.



Na construção de uma equipe, é importante focar o pensar tático, juntamente com a contextualização do desenvolvimento tanto de habilidades motoras quanto cognitivas e sociais.

Infelizmente, os departamentos de esportes restringem-se, ainda, a empregar ex-atletas que não compreendem profundamente o desenvolvimento humano (assunto estudado por laboratórios educacionais e de desempenho humano), fazendo com que o treinamento seja empreendido, na maioria das vezes, no sentido comum e não na aprendizagem e no desenvolvimento de esportes com informações metodológicas e científicas, que providenciarão melhoria em *performance*.

Não significa que a experiência anterior do ex-atleta é irrelevante, mas, certamente, que o conhecimento de teorias do desenvolvimento humano é muito importante para a prática de pedagogia do esporte na construção de sessões de treino e etapas de treinamentos; assim, novos técnicos não prejudicariam os novatos ou os atletas avançados, diminuindo suas possibilidades de praticar e permanecer dentro do esporte por causa de falta do conhecimento do desenvolvimento humano desses mesmos técnicos que só têm a experiência de terem sido ex-atletas.

Há conhecimentos muito específicos sobre o desenvolvimento humano a ser aprendido e colocado em prática quando se ensina esportes que fornecerão a ferramenta para os técnicos projetarem as práticas que promoverão a aprendizagem, em vez de projetar as práticas baseadas no senso comum e nas teorias que podem fazer com que o desempenho não chegue a um nível esperado.



O fato de se ter as aulas ou os treinos centrados nos técnicos ou nos professores provoca vantagens e desvantagens. Quando as vantagens parecerem se encontrar no professor, as desvantagens encontram-se nos alunos. Há pouca oportunidade para a tomada de decisão entre os jogadores e pouca oportunidade para a criatividade, pois que a resposta já havia sido dada pelo professor; sendo assim, poucas são as oportunidades para o desenvolvimento da autonomia entre os atletas durante o jogo ou o treino.

As vantagens do professor centram-se na abordagem controlada da aula ou do treino, ou seja, o desenvolvimento da prática é planejado somente visando à realização dos movimentos relacionados a um modelo específico da habilidade, que os alunos têm de se adaptar; não haverá nenhum momento em aula ou jogo que tenha interação entre atletas, promoção de oportunidades de trocas de idéias e tomadas de decisão.

Essa é uma prática na qual todos trabalham em técnicas do movimento, não em situações internas desenvolvidas no jogo e com possibilidades e dificuldades trazidas pelo jogo. Conseqüentemente, não há garantia de que a técnica das habilidades seja disponibilizada em jogo.

As desvantagens encontram-se na maior parte nos alunos, na dificuldade em solucionar problemas e em superar seus limites de maneira autônoma, pois foram lesados em sua liberdade, em sua oportunidade de aprender com a resolução de problemas e em fazer análise da posse da bola em jogo ou do desempenho da equipe. Dessa forma, os alunos ficam dependentes dos professores para tomar qualquer decisão em jogo e não agem, a menos que seja pedido pelos professores.



4.3

Estudando as diferentes abordagens – a Abordagem Tecnicista

Você vai estudar a seguir duas formas de ensino: uma que propicia mais envolvimento e participação dos jovens alunos e outra mais tradicional, que não propicia escolhas e inibe o desenvolvimento de autonomia. Perceba quais as diferenças entre as duas abordagens e os resultados que podem ser alcançados por meio de ambas.

Essas duas abordagens serão apresentadas para que você possa fazer uma escolha e para que planeje suas aulas sabendo em que direção estará levando seus alunos.

A abordagem tecnicista concentra-se principalmente na aquisição de movimentos estereotipados para que seja transferido para o jogo quando o aluno participar de eventos esportivos, já a abordagem de ensino utiliza-se de pequenos jogos e problemas gerados pelas modificações das regras e se concentra no desenvolvimento da técnica por meio da compreensão do jogo e da capacidade de suprir as necessidades geradas pelos jogos (Oslin, 1996), (Mitchell, 1996), (Griffin, 1996), (Freire, 2003), (Scaglia & Souza, 2001).

Ao optar pelo tecnicismo, você deixará de promover dentro de suas aulas ou treinos oportunidades para que o aluno desenvolva autonomia, capacidade de resolução de problemas de jogo e criatividade, fazendo com que ele cresça dentro do esporte de forma dependente. Entretanto, ao optar pela pedagogia da autonomia em esportes, você possibilitará mais liberdade de participação aos alunos em um ambiente que proporciona um maior número de possibilidades de desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, sociais, entre outras, para o jogo.



Seu objetivo principal deve ser certificar-se de que os estudantes possam aplicar o que aprendem em suas aulas de Voleibol dentro e fora do esporte e que se possível possam aprender que a autonomia dentro do jogo deva ser exercitada também em outras decisões e tarefas diárias.

Abordagem tecnicista

Na abordagem tecnicista, o ensino é direcionado pelo professor e centrado nas decisões por ele tomadas. Nessa abordagem, como mostram Oberteuffer and Ulrich (1962) in Metzler (1999, p. 161), “o professor fala o que deve ser feito e os alunos fazem”. As tarefas e os seus resultados são totalmente criados e propostos pelo professor, cabendo ao aluno ou ao atleta iniciante fazer o que é proposto de acordo com modelos de jogos oficiais.



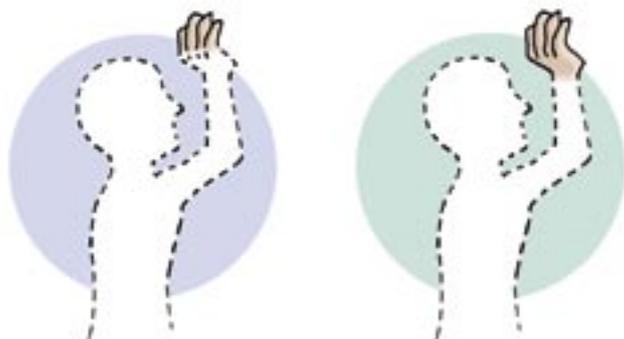
Nas práticas que usam uma aproximação tradicional para se especializar, os alunos são ensinados primeiramente a executar as técnicas dos movimentos (parte das habilidades motoras e parte do jogo) e somente depois que aprenderem e se especializarem nos movimentos que são específicos ao Voleibol será permitido que joguem o jogo.

Nessa abordagem, pouca atenção é dada à liberdade dos alunos de criarem suas próprias características de jogar Voleibol, já que o modelo final é passado pelo professor ou técnico e nada que não chegue a este modelo é considerado uma ação correta ou uma ação nova, com as mesmas características necessárias e propostas pelo professor.

Então, vê-se que o professor apresenta um modelo e que este será seguido pelos alunos para qualquer necessidade imposta dentro do jogo.

Por exemplo, pense na ação de tocar a bola como preparação para um ataque. O chamado toque no Voleibol carrega, de fato, características do aluno que o desenvolve; no entanto, ainda existem professores que se concentram em modelos e somente no processo, pois ensinam o movimento do toque de forma quebrada (método parcial).

Como eles fazem isso? Primeiramente, falam das posições dos dedos, depois das posições das mãos, criando todos os tipos de instrumentos necessários para que o processo do movimento seja correto.

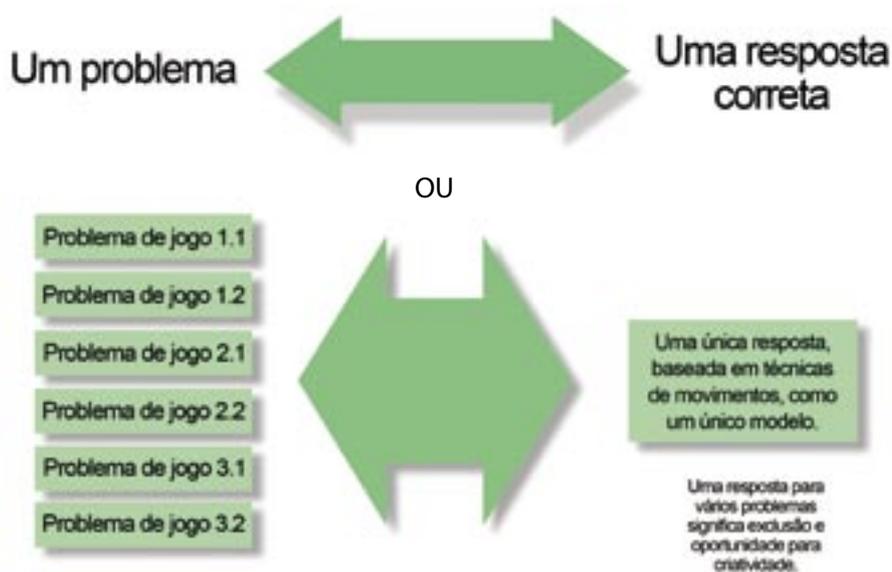


Em seguida, com os alunos parados, falam das posições das pernas e dos joelhos, chegando até os pés; no entanto, raras são as vezes em que, em um jogo de Voleibol, os toques de preparação para os ataques são feitos de forma parada e sempre do mesmo jeito, com os mesmos movimentos.



Isso não acontece porque o jogo gera novas necessidades a cada momento de ataque contra defesa e vice-versa.

Infelizmente, esses métodos preocupam-se somente com o desenvolvimento isolado do movimento e não com a extensão das possibilidades dentro dos aspectos cognitivos dos jogos/esportes levando, assim, a um repertório restrito por parte do aluno. Assim, geralmente, mostra-se uma resposta (um movimento) para resolver um problema ou uma resposta para resolver vários problemas diferentes, como é exemplificado nas figuras seguintes.



É necessário repensar a forma dos treinos e das aulas de Voleibol e esportes para que os jovens atletas possam ampliar seu repertório motor, cognitivo e emocional para o jogo; portanto, é preciso que esse quadro de falta de opções de resposta seja modificado e totalmente invertido para que mais respostas sejam criadas para um problema de jogo (necessidades de atuações técnicas e estratégicas) e não que todos os problemas de jogo sejam tratados com uma só forma de resposta motora.

Assim, em uma aula na qual o aluno tem pouca liberdade aconteceria o seguinte: os alunos sempre esperariam pelas orientações do professor/técnico, tendo pouca chance de criar formas de movimentos e de se adaptar com suas próprias condições para participar do jogo. Os professores são o centro do conhecimento, da criatividade e das respostas; idéias vindas dos alunos não são respeitadas ou levadas em consideração.

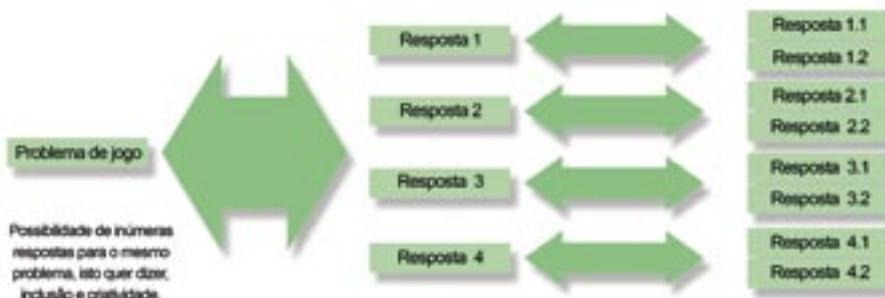
4.4 Estudando as diferentes abordagens – a **Pedagogia** da Autonomia em **Esportes** – o ensino dos **esportes** por meio de jogos

Esta abordagem parte do princípio de que o jogo é um sistema em constante modificação (Scaglia, 2003) e necessita de participantes capazes de construir constantes adaptações para atingir performance positiva (Souza, 2003).



Esta abordagem necessita da sua vontade de dividir o controle da aula ou do treino de Voleibol com seus alunos. A abordagem é centrada no aluno, ou seja, a aprendizagem é gerada com o jogo criado em determinados momentos por você e, em outros, pelos alunos. Isso só é possível quando existe total imersão dos alunos na atividade, gerando a compreensão de que os resultados só ocorrerão se houver total participação dos mesmos dentro dos jogos.

Os alunos são valorizados pelas suas tomadas de decisões que são verificadas e modificadas de acordo com os resultados. Para que essa abordagem metodológica seja colocada em prática, você deve, então, saber que nem todas as respostas ocorrerão conforme o esperado e que algumas serão até diferentes do que você havia planejado. No entanto, essas mesmas respostas estarão sendo criadas pelos alunos, que começam a ter consciência da importância de sua participação no desenvolvimento do jogo. Em vez de serem passivos aos resultados de aprendizagem e *performance*, passam a ser criadores da chamada *performance* sustentável.



Ao contrário da abordagem tecnicista, este quadro mostra que um problema de jogo (técnico, estratégico, tático ou social) pode ter várias e diferentes respostas que podem ser trazidas pelos alunos. Este quadro demonstra a busca de mais liberdade para que os alunos possam trazer mais respostas do que você possa pensar que existem, demonstra uma quebra na idéia fixa de que o professor/técnico é um único que traz conhecimento para as quadras.



Assim, em uma aula que busca promover as capacidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos promovendo a liberdade para escolhas e tomadas de decisões em jogo, aconteceria o seguinte: os alunos teriam liberdade para trazer e dividir idéias com você, o professor. Os treinos teriam a responsabilidade dividida entre todos, e possíveis boas idéias e respostas seriam estimuladas em um ambiente com mais liberdade de participação e menos comando por parte dos que conduzem as sessões de treino.

Veja agora um quadro-resumo que apresenta as principais diferenças e semelhanças entre tecnicismo e pedagogia da autonomia em esportes.

	TECNICISMO	PEDAGOGIA DA AUTONOMIA EM ESPORTES ENSINO POR MEIO DE JOGOS
<p>Seleção de conteúdo Em ambos o professor tem o controle da seleção do conteúdo.</p>	<p>O professor tem o controle completo do conteúdo, decide o que deve ser incluído e a ordem das tarefas de aprendizagem. Os estudantes recebem e seguem a informação do professor.</p>	<p>O professor decide o que deve ser ensinado. O conteúdo do modelo inclui não somente jogos, mas também questionamentos, na maioria das vezes envolve também conhecimento cognitivo; conceitos e movimentos devem ser aprendidos durante cada problema resolvido.</p>
<p>Controle da aula O modelo que ensina por meio de jogos deixa os estudantes terem algum controle da classe e tomar decisões mais do que a abordagem de ensino direto.</p>	<p>O professor decide todas as regras do treino ou aula. O controle é feito quanto à eficiência da classe.</p>	<p>O professor decide regras da aula ou do treino junto com os alunos. O controle é feito quanto aos resultados alcançados em jogo. A voz dos alunos é ouvida e respeitada.</p>
<p>Apresentações das tarefas Ao contrário do modelo de ensino direto, no modelo de ensino por meio de jogos, os estudantes têm de dar respostas. No modelo de ensino direto a resposta (padrão) é dada pelo professor.</p>	<p>O professor cria e controla todas as tarefas na prática e coloca os modelos a ser seguidos.</p>	<p>A apresentação da tarefa é demonstrada no jogo, juntamente com o objetivo a ser conseguido (o problema a ser resolvido). As perguntas são usadas como a progressão da tarefa, a fim de esclarecer respostas possíveis. Os estudantes buscam respostas. O professor controla as perguntas.</p>
<p>Envolvimento dos alunos No modelo de ensino por meio de jogos são dadas mais escolhas para obter o desempenho desejado</p>	<p>Neste modelo os alunos não têm escolha, eles repetem o que o professor propõe como forma ideal.</p>	<p>Os alunos têm controle para resolver o problema depois que este foi indicado pelo professor. Eles podem explorar e resolver problemas entre si.</p>
<p>Progressão de tarefa Em ambos os modelos o professor detém o controle da progressão das tarefas.</p>	<p>O professor decide quando mudar a progressão diferente da tarefa. O objetivo a ser conseguido é trazido sempre pelo professor.</p>	<p>O professor detém o controle das progressões das tarefas. Tais progressões são feitas para que os estudantes aumentem o conhecimento e resolvam problemas mais complexos no futuro.</p>

Para consolidar seus estudos, analise os exemplos de planejamentos de aula tecnicista e de aula da pedagogia de autonomia em esporte. (Material adaptado de Crespo, Reid e Miley (2004)).

Exemplo de aula tecnicista

Objetivo da aula

Ensino do saque

Modelo escolhido

Tecnicismo

Principal objetivo

Melhoria do desempenho no saque

Objetivo secundário

Melhoria do desempenho em jogo

Responsabilidade do professor

Criar exercícios com bola que levarão o aluno a sacar melhor

Responsabilidade do aluno

Seguir o que o professor mandar fazer e esperar a avaliação feita pelo professor

Estrutura da aula

- Situações de jogos não são próximas à realidade porque as atividades são feitas fora do contexto de jogo. O professor apresenta o exercício a ser realizado e espera seu final mediante a contagem de tempo ou do número de repetições.
- Não existe questionamento, mas o professor cobra o desempenho.
- As atividades são feitas fora do contexto de jogo.
- É desenvolvido um jogo chamado de coletivo no final do treino, no qual não existem mudanças e em que a exigência não é modificada para que haja oportunidade de treinamento de tomada de decisões em jogo ou desenvolvimento de criatividade.

Modelo metodológico

Reprodução do que é pedido pelo professor, sobretudo por meio da repetição de movimentos, seguida da correção dos erros observados.

Organização da aula

Alunos trabalham em duplas ou trios para desenvolver repetições dos exercícios propostos pelo professor.

Exemplo de aula da Pedagogia da autonomia em esportes – ensino por meio de jogos

Objetivo da aula

Desenvolver a eficácia do saque.

Principal objetivo

Entender como fazer com que a equipe adversária abra espaço na sua posição de recepção.

Objetivo secundário

Ser capaz de movimentar a linha de passe adversária controlando o jogo.

Responsabilidade do professor

Desenvolver jogos ou situações de jogo que promovam a habilidade de sacar em determinados alvos na quadra em diferentes momentos do jogo com alta eficácia. Desenvolver questões e fazer perguntas que levem o aluno a refletir sobre as melhores formas de saque e os melhores momentos do jogo para movimentar a linha de passe adversária de acordo com suas necessidades.

Responsabilidade do aluno

Experimentar, tentar resolver e estudar problemas de jogo oferecidos pelo desenrolar dos jogos propostos com diferentes regras pelo professor ou pelas idéias dos próprios alunos.

Estrutura da aula

Situações de jogos reais

Promover situações de jogos para que os alunos procurem soluções para o problema apresentado anteriormente

- Jogo 3 x 3 em meia quadra. O objetivo é fazer com que a equipe adversária não consiga passar o saque de sua equipe. 3 pontos para saque que caia direto na quadra, 2 pontos para saques que não sejam passados.
- O professor deve observar o que os alunos tentam fazer para que possam mover a linha de passe adversária e para que melhorem sua técnica de saque.
- Professor faz perguntas e espera por respostas que venham dos alunos. Estas perguntas podem ser feitas buscando razões por escolhas feitas em jogo ou por escolhas feitas em execução de movimentos.

Promover um pequeno jogo para que o aluno tente desenvolver as habilidades necessárias em um ambiente mais controlado (mais fechado)

- Professor oferece um jogo no qual os alunos/atletas têm de acertar alvos na quadra em diferentes locais; quando os alvos são acertados, os alunos recebem ponto para sua equipe e pontos individuais.

Situações de jogos reais

- Professor cria uma situação: imagine que vocês estão jogando contra uma equipe que tem uma linha de passe que não atua tão bem quando o saque é curto.

Aprendizagem facilitada por questionamento eficaz

- O que vocês fariam para que pudessem mover a linha de passe e abrir espaço para saques curtos que surpreenderiam o adversário? (Professor deve ter paciência e esperar pelas respostas dos alunos.)
- Que tipo de saque vocês utilizariam para mover os atletas adversários para o fundo de quadra? (Professor deve ter paciência e esperar pelas respostas dos alunos.)

Promover um pequeno jogo para que o aluno tente desenvolver as habilidades necessárias em um ambiente menos controlado (mais aberto)

Os alunos jogam 3 x 3; 4 x 4; 5 x 5 (como o professor escolher), e pontos são dados para saque que cai direto na quadra (3 pontos), saque que não tem retorno (2 pontos).

Modelo de ensino

Descobertas, resoluções de problemas, aprendizagem por intermédio dos colegas de aula. O professor é fundamental na elaboração de situações-problema que sejam significativas.

Organização da aula

Alunos divididos em grupos para participarem dos jogos; no máximo um grupo de fora para aumentar a motivação e o desejo de vencer para quem está jogando.

Exemplo de aula tecnicista

Atividade introdutória

O professor apresenta uma atividade de aquecimento geralmente com corridas e movimentos de alongamentos. Os alunos também fazem algumas atividades de alongamento.

Explicação e demonstração

O professor explica e demonstra a habilidade motora que o aluno deverá executar.

Treinos

O professor planeja atividades nas quais os alunos irão exercitar os fundamentos a serem desenvolvidos fora do contexto do jogo. Primeiramente o professor apresenta exercícios que são mais estáticos e fora do contexto de jogo para depois apresentar oportunidades de jogos.

Explicação aos alunos

As explicações são tipicamente corretivas e relacionam-se com o processo da execução do movimento; não envolvem tomada de decisão ou resolução de problemas, mas sim a busca de um único movimento ideal.

Jogos

Geralmente esta é a menor parte da aula, na qual o professor deixa os alunos jogarem e não intervém a não ser para corrigir falhas em movimentos; mas não existem modificações feitas propositalmente nos jogos para que eles promovam tomada de decisão e desenvolvimento das habilidades de jogo no contexto em que elas são necessárias.

Finalização

Geralmente o professor termina a lição logo após o jogo final sem qualquer retomada do conteúdo do treino/aula ou o professor termina a aula/treino pontuando falhas ou erros na execução de movimentos, mas não toca no assunto de resolução de problemas estratégicos e táticos dentro dos jogos. Os alunos têm pouca voz no processo.

Exemplo de aula com abordagem da Pedagogia da autonomia em esportes – ensino por meio de jogos

Atividade introdutória

Aquecimento feito com pequenos jogos que envolvem situações de jogo e movimentação, como corridas curtas e mudança de direção.

Atividade 1 – Situação de jogo modificada

O professor desenvolve jogos que promovam pensamento tático (o que fazer em determinadas situações de jogo). O professor descreve as regras básicas antes do início de cada jogo e os objetivos dos mesmos; essas regras farão com que a tomada de decisão dentro de situações de jogo sejam oportunizadas, assim como o desenvolvimento de habilidades necessárias dentro dos jogos para situações de ataque ou defesa.

Análise

O professor e os alunos irão investigar (por meio de perguntas e respostas e pensamento crítico) as situações táticas e seus problemas e as potenciais soluções (resolução de problemas). Professor e alunos irão investigar e observar quais as melhores habilidades para situações específicas que os jogos produzem.

Atividade 2 – Treinos

O professor apresenta pequenos ou grandes jogos que modificados (regras, número de jogadores e espaço) promovem a possibilidade de os alunos interagirem com situações- problemas que são trazidas pelas necessidades dos jogos e que propiciarão aos alunos a oportunidade de refinarem suas técnicas, pensarem e compreenderem as melhores opções para pontuar ou defender seu espaço impedindo que o adversário pontue.

Atividade 3 – Jogos modificados

O professor apresenta grandes jogos com regras modificadas que irão promover o exercício do conteúdo que está sendo treinado e desenvolvido em aula. Estes jogos são geralmente similares aos que estão sendo desenvolvidos em aula. Juntos, o professor e os alunos irão novamente ter a chance de avaliar o jogo e o desempenho dentro do mesmo.

Finalização

Este momento é feito mediante jogos de controle de bola que envolvam uma corrida leve que possa colaborar com a regulação dos batimentos cardíacos do aluno e a oxigenação de sua musculatura.

O professor então finaliza, junto com os alunos, com um bate-papo sobre o que foi desenvolvido em aula e os pontos a serem lembrados para a próxima sessão. A voz do aluno é encorajada e sua participação é importante para que a aprendizagem e o desenvolvimento no Voleibol aconteçam.

Agora é com você

Depois do estudo das metodologias e dos exemplos, pense e preencha o quadro ilustrativo de planejamento de aula referenciado na modalidade Voleibol e baseado na pedagogia da autonomia.



Quadro para planejamento de aula

Modelo de ensino escolhido
Objetivo da aula
Principal objetivo (cognitivo/motor/social)
Objetivo secundário (cognitivo/motor/social)
Responsabilidade do professor
Responsabilidade do aluno
Estrutura da aula – Situações de jogos reais/Promover situações de jogos para que os alunos procurem soluções para o problema apresentado anteriormente
<p>Promover um pequeno jogo para que o aluno tente desenvolver as habilidades necessárias em um ambiente mais controlado (mais fechado)</p> <p>Situações de jogos reais</p> <p>Aprendizagem facilitada por questionamento eficaz</p> <p>Promover um pequeno jogo para que o aluno tente desenvolver as habilidades necessárias em um ambiente menos controlado (mais aberto)</p>
Modelo de ensino
Organização da aula

Referências bibliográficas da Unidade 4

- Burton, A.W. & Davis, W.E. *Ecological task analysis: Utilizing intrinsic measures in research and practice*. Human Movement Science, 15, (285-314), 1996.
- Butler, J. *How Would Socrates Teach Games? A Constructivist Approach*. Joperd – The Journal of Physical Education Recreation and Dance – November/December 1997 – volume 68 – number 9, 1997.
- CARVALHO O. M. *Voleibol: 1.000 exercícios*. Rio de Janeiro: Sprint, 1993.
- CBV. Regras Oficiais do Voleibol. www.cbv.com.br
- Davis, Walter E./Christine M. Balan. *Ecological Task Analysis – An approach to Teaching Physical Education*. Joperd / November – December 1993.
- Davis, Walter E. & A. W. Burton. *Ecological Task Analysis – Translating movement behavior theory into practice*. *Adapted Physical Activity Quarterly* 8, 154-177, r 1991.
- DÜRRWACHTER, G. *Voleibol: Treinar Jogando*. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1984.
- FREIRE, J. B. *Pedagogia do Futebol*. Londrina: Ed. Midiograf, 1999.
- GRAÇA, A. OLIVEIRA, J. (Org.). *O ensino dos jogos desportivos*. Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física. Universidade do Porto, 1995.
- GRIFFIN, L. L. *Tactical Approaches to Teaching Games – Improving Net/Wall Game Performance*. Joperd, Reston/VA, v.67, n 2, p. 34 – 37, 1996.
- GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. *Teaching Sport Concepts and Skill: A tactical games approach*. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- KUNS, E. *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí – RS, Unijuí, 2000.
- MONTAGNER, P.C. *A formação do jovem atleta e a pedagogia da aprendizagem esportiva*. Campinas, 1999. Tese (Doutorado) – Unicamp, 1999.
- MORRIS, G. S. D.; STIECHL J. *Changing Kid's Games*. Champaign, Illinois, Human Kinetics Books, 1989.
- OSLIN, J. L. *Tactical Approaches to Teaching Games*, Joperd, Reston/VA, v. 67, n. 1, p. 27, 1996.

PAES, R. R. Educação Física Escolar: O esporte como conteúdo pedagógico de ensino fundamental. Campinas, SP, Tese de Doutorado, Unicamp, 1996.

SCAGLIA, A. J. *O futebol que se aprende e o futebol que se ensina*. Campinas, 1999.

_____. "Escola de futebol: uma prática pedagógica". In NISTA PICCOLO, V. *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papyrus, 1999.

SCAGLIA, A. J. & Souza A. J. 2003, Article – Pedagogia da Autonomia em Esportes. I Congresso Módulo – Educação e Ambiente – Out. 2002. Caraguatatuba, SP / Brasil.

SOUZA, A. J. É jogando que se aprende: o caso do Voleibol. In NISTA PICCOLO, V. *Pedagogia dos esportes*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. "Pedagogia do esporte: Um estudo do conteúdo desenvolvido em escolas de iniciação e equipes de categorias menores do Voleibol e as exigências da prática profissional", Monografia na Faculdade de Educação Física da Unicamp, 1997.

UNIDADE

5

Aprender a jogar **Handebol** jogando, **jogar** para aprender

Apresentação → O ato de aprender e desenvolver competências depende da orientação

filosófico-pedagógica da prática educativa, que deve se apresentar como eixo norteador à formação da personalidade de um cidadão autônomo, participativo e crítico. O ensino–aprendizagem das modalidades esportivas não pode ser centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos da díade técnica e tática. É necessário se oportunizar por meio da prática esportiva a construção da cidadania, desenvolver conhecimentos, significados, conceitos de interações variadas, múltiplas e complexas a partir das quais cada aluno seja sujeito principal do seu processo de aprendizagem.

Portanto, as perguntas quais conteúdos oportunizar na iniciação ao Handebol? Como ensinar? O que ensinar primeiro: técnica ou tática? Como o Handebol pode contribuir na formação da personalidade? Por que ensinar? constituem a base das reflexões prévias para qualquer elaboração de um processo pedagógico e metodológico de ensino–aprendizagem.

Nesta unidade você não vai encontrar respostas acabadas a todas estas questões, uma vez que se propõe aqui um ponto de partida e não de chegada, objetivando-se apresentar um conceito metodológico que permeia a valorização do ensino da tática, da compreensão do jogo em um primeiro momento, consolidando paralelamente a reflexão crítica e a elaboração de pensamento tático. A aprendizagem da técnica segue estes conteúdos, mas dentro de um projeto construtivista no qual as capacidades e as habilidades a precedem.

Em resumo, a proposta apresentada nesta unidade visa potencializar a capacidade de jogo mediante a compreensão do mesmo, utilizando-se de uma seqüência de jogos que oportunizem o desenvolvimento da inteligência tática. Jogos apoiados em oferta de situações; portanto, jogos situacionais. A capacidade técnica será trabalhada não com vistas à correção do gesto ou do modelo ideal, do campeão como pré-requisito para o sucesso na prática, mas orientada na sua lógica de aplicação, na utilização situacional da mesma.

5.1

Algumas bases **teóricas** da **proposta** pedagógico-metodológica



No fim da leitura, você deve:

- Distinguir os conteúdos apropriados para iniciar a aprendizagem de Handebol;
- Discriminar os elementos comuns dos jogos esportivos coletivos, considerando sua integração às condições da situação;
- Elaborar atividades e jogos voltados para o entendimento do aspecto tático, a partir de processos não repetitivos e mecânicos.

No processo pedagógico sugerido nesta unidade, o conhecimento dos elementos ou parâmetros comuns dos jogos esportivos coletivos integrados ao parâmetro situacional caracteriza a reflexão necessária à evolução do conhecimento do jogo, desenvolvendo, assim, uma crescente compreensão (tática) do mesmo.

Os parâmetros comuns dos jogos esportivos coletivos, inicialmente detectados por Bayer (1986), são:

- a bola;
- o espaço;
- o objetivo do jogo (gol);
- os colegas;
- os adversários;
- o público;
- a arbitragem;
- as regras do jogo.

A esses elementos se agrega também o parâmetro situacional, caracterizado pela idéia de que cada ação pode parecer semelhante a outras, porém ao mesmo tempo ela é única (Greco, 1995; com base em Bartlett, 1927).

Esse parâmetro é o produto da interação entre pessoa–ambiente–tarefa, conforme você pode observar no gráfico a seguir, que representa a tríade da ação em esportes (Samulski, 2002).

A tríade da ação em esportes

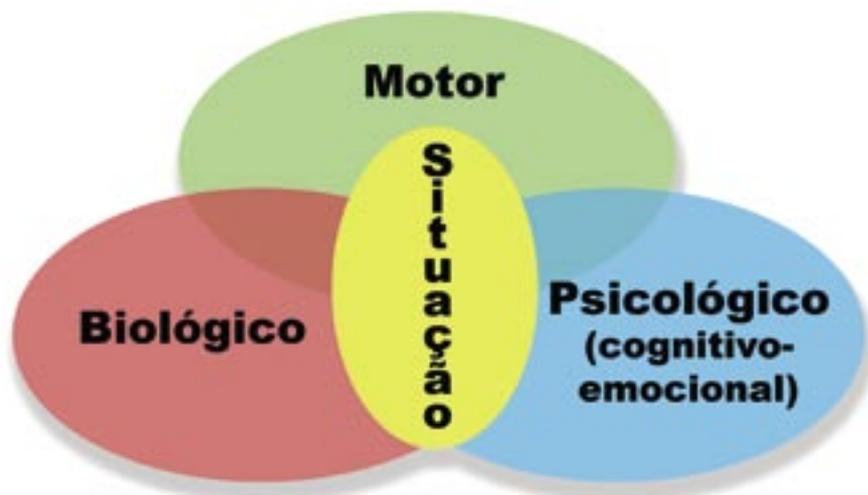


Perceba que a interação destes elementos determina a situação de jogo (a situação tática), que deve ser analisada pelo aluno em relação à bagagem histórico-cultural-social que ele possui.

Portanto, é fundamental que você não somente proponha as situações, mas que as mesmas sejam analisadas, discutidas e aflorem da realidade de jogo, integrando a tríade do ser humano nos aspectos biológico-motor-psicológico (cognitivo-emocional).



Veja a seguir um gráfico representativo dos aspectos constitutivos da pessoa na tríade dos esportes.



Toda a análise se realiza em um marco social dependente da história, da cultura e do contexto social impreterivelmente relacionados com a forma da aprendizagem. Os nove parâmetros comuns dos jogos esportivos coletivos, citados anteriormente, serão, portanto, integrados no desenvolvimento das capacidades: tática (*a priori*) e técnica (*a posteriori*).

A proposta filosófico-pedagógica está alinhavada em um processo em longo prazo constituído pelos momentos da aprendizagem motora e do desenvolvimento da capacidade de jogo, ao treinamento técnico e tático.

Assim, a construção do conjunto de atividades e jogos oferecidos potencializará a compreensão tática, a lógica interna do jogo, sem submeter os iniciantes a desgastantes processos analíticos de repetição de técnicas que, só após dominadas, serão aplicadas em situações reais de jogos.



Dentro da proposta metodológica que você está estudando, constrói-se o respeito à experiência de movimentos do iniciante, a sua cultura de movimentos, não se limitando o ensino a uma seqüência de exercícios previamente fabricados para que todos os realizem da mesma forma, seguindo um modelo ideal. Ao contrário, sugere-se que você adapte as atividades e jogos à realidade local, bem como à cultura de movimento da criança.

Este é um processo pedagógico e metodológico de co-organização das atividades; a filosofia que o direciona implica a evolução dos processos de ensino–aprendizagem–treinamento dos pólos incidental para o formal intencional, integrando-os. A abordagem pedagógica sugerida será direcionada das formas de aprendizagem implícita às intencional-formais.

Postula-se que regras de comportamento tático podem ser aprendidas de forma implícita: jogar para aprender e aprender jogando; assim, a seqüência efetiva de aprendizagem de regras táticas chama-se “ensino implícito antes de explícito”.

As situações vivenciadas pelos praticantes serão propostas na base da interação professor–aluno, na visão de integração da análise e da compreensão tática, relacionando-a com a aplicação de técnicas, entendendo o processo de aprendizagem na tríade pessoa–tarefa–ambiente, dependentes da história (única), da cultura e de ambientes sociais progressos da pessoa.



A experiência derivada da prática cotidiana é o caminho para a riqueza de conhecimentos (declarativos e procedimentais). Assim, o que importa é aprender a jogar jogando e jogar para aprender de forma incidental, prazerosa, rica e variada, construindo os jogos e as regras dos mesmos em conjunto, conforme as práticas.

Nas faixas etárias iniciais devem prevalecer as metodologias que possibilitem o aprendizado incidental. É possível adquirir habilidades de uma forma implícita, ou seja, o aprendiz tem pouco conhecimento explícito (declarativo) das estruturas e da mecânica das ações (gestos técnicos) que realiza.

A vantagem dessa forma de aprendizagem está dada em que a técnica é aprendida na aplicação para resolução da situação de jogo.

A compreensão do comportamento tático é prioridade; para tanto, a estratégia para oportunizar o ato de aprender concretiza-se por meio do jogo, da sua compreensão tática, para depois se dedicar espaço aos processos da aprendizagem motora que solicitam a melhoria das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas como base para posterior treinamento da técnica e da tática.



Ressalta-se que o desenvolvimento das capacidades coordenativas e das habilidades técnicas torna-se importante e inadiável no decorrer da aprendizagem, particularmente na iniciação; são meios para se resolver os problemas do jogo e não podem ser desenvolvidos seguindo um padrão de ensino–aprendizagem analítico.

As técnicas serão aprendidas *a posteriori*, seguindo o paradigma das tarefas duplas (*dual-task*). A vantagem dessa forma de aprendizagem está dada na capacidade de recuperação após falhas na realização. A desvantagem encontra-se nos efeitos das tarefas secundárias, duplas, o que torna o processo de aprendizado mais demorado. Mas quem tem pressa na iniciação? Ao contrário, o que importa é o gosto por jogar, não o fazer igual a um modelo.

5.2 A iniciação **específica** ao Handebol

Ao final de seus estudos, você deve:



- Descrever as características da modalidade Handebol;
- Identificar as principais práticas do jogo formal de Handebol, considerando a adequação da atividade a cada faixa etária;
- Revisar a forma de organização das “estruturas funcionais”.

No Handebol a lógica do jogo apresenta quatro fases (ataque, defesa, e duas de transição—retorno à defesa e contra-ataque) nas quais são constantes ações dos atletas em oposição e colaboração.



Os fundamentos técnico-táticos individuais de ataque e defesa no Handebol são os seguintes:

Fundamentos Técnico-Táticos	Com Bola	Sem Bola
Ataque	<ul style="list-style-type: none"> • Passe • Recepção • Lançamento • Drible • Fintas • Três Passadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Posições de base • Deslocamentos • Trocas de direção • Trocas de velocidade
Defesa		<ul style="list-style-type: none"> • Posicionamentos de base • Deslocamentos • Interceptação • Antecipação • Dissuasão • Pressão • Toma da marcação • Acompanhamento do adversário • Tirar a bola no drible • Bloqueios de lançamentos

A lógica do ensino do jogo não pode ser centrada somente nas capacidades técnico-táticas de ataque e de defesa. Durante o jogo oportunizam-se formas de comunicação verbal e não-verbal por meio de ações (movimentos, gestos, técnicas específicas) e comportamentos com e sem bola.

Desenvolver o conhecimento processual é adquirir o conhecimento do “saber que”, ou seja, do conhecimento declarativo (tipo de conhecimento que possibilita verbalizar as relações situacionais presentes no problema que o jogo coloca), para depois dedicar espaço ao “saber como”. Assim sugerem-se etapas para oportunizar diferentes conteúdos de ataque e defesa inerentes ao jogo. E são essas etapas que você vai estudar no próximo tópico.

Conhecendo o Handebol

Uma análise da modalidade Handebol no alto nível de rendimento esportivo revela que o comportamento do jogador é pleno de significados e intencionalidades táticas que se traduzem mediante a execução de ações técnicas (Antón Garcia, 1990 e 1995; Cuesta, 1991; Coronado e González, 1996; Garcia Herrero, 2003; Greco, 2000 e 2002).

Quando se observa um jogo de Handebol de alto nível de rendimento, descobre-se uma atividade de elevada exigência física; para executar as ações, os jogadores precisam de força, velocidade, flexibilidade, resistência, coordenação, entre outras. Esse conjunto de capacidades é constituído por aporte via energética variada.

O Handebol é considerado fisiologicamente uma modalidade aeróbica mista, pois apresenta esforços aeróbico-anaeróbicos (principalmente em momentos de contra-ataque, retorno defensivo, volta ao contra-ataque, ação de finta e lançamento, bem como pela duração de uma partida).



A situação de jogo e o seu significado são caracterizados pela incerteza e pela variabilidade situacional (jogadores da sua equipe, jogadores da outra equipe, tempo–espaço) constantemente modificada em função de interesses e intencionalidades de cada protagonista, sempre respeitando as codificações e o regulamento do jogo.

O Handebol é classificado conforme Moreno (1994) como um esporte coletivo de invasão, com uso de espaço em comum e participação simultânea dos jogadores de ambas as equipes na procura do objetivo do jogo (fazer gol – evitar o gol).

O time em ataque controla o objeto do jogo (a bola), e o outro tenta interceptar o objeto ou impedir seus movimentos. Assim, desenvolvem-se estratégias (Belka, 1994; Roth, 1999; Kröger e Roth, 1999; Werner, 1989) para se conquistar o gol. Essas estratégias caracterizam os conteúdos táticos a serem apreendidos; para se fazer o gol (*acertar o alvo*) é necessário *transportar a bola para o objetivo*. Assim solicita-se o *jogar em conjunto*; quem não tem a bola tem de *se oferecer, se orientar* para facilitar a ação do colega, criando opções para este passar. Pode-se, assim, procurar *criar superioridade numérica* necessária para *superar a ação do adversário*.

Veja, a seguir, quais são as capacidades táticas dos jogos esportivos coletivos (modificado, com base em Kröger e Roth, 2002).

Parâmetro	Atividades / Tarefas Táticas nas quais:
Acertar o alvo (fazer o gol)	Deve-se lançar, chutar, combater, disparar uma bola a um alvo, para que atinja um local escolhido.
Transportar a bola para o objetivo	Objetiva-se transportar, jogar, fazer a bola chegar a um objetivo determinado.
Jogo em conjunto (jogo coletivo)	O importante é receber a bola do colega ou passar a bola para este.
Se oferecer, se orientar (reconhecer espaços)	É importante reconhecer as chances para se jogar ao gol.
Criar superioridade numérica	O importante é, por meio do jogo conjunto com o colega, conseguir um ponto, gol, ou preparar o ponto, gol, para o outro (assistência).
Superar a ação do adversário	No confronto com o adversário consegue-se assegurar a posse da bola.

Todos esses objetivos táticos podem ser desenvolvidos por meio de jogos efetivos.

Portanto, como você pode observar, solicita-se do professor o profundo conhecimento dos conteúdos inerentes à modalidade para que o mesmo consiga desenvolver um processo de ensino–aprendizagem–treinamento adequado às necessidades das crianças nas diferentes faixas etárias.

Os eixos norteadores para uma planificação são as linhas gerais da proposta pedagógica, os conteúdos de defesa e ataque. Vale ressaltar que as crianças que não tenham tido oportunidade de desenvolver seu potencial solicitam e exigem de você carinho e dedicação especiais. O conceito de

inclusão nas atividades é fundamental em todo processo educativo; nas aulas, as interações tarefas–esporte, aluno–professor, aluno–ambiente devem destacar o processo e não o produto final; deve-se estimular os alunos a apoiar-se mutuamente, criando um ambiente de participação e motivação para e pelo jogo, da alegria de participar e jogar para aprender, aprender e compreender; compreender e desenvolver o senso crítico.

Atenção – não confunda os jogos para desenvolvimento da inteligência tática e as estruturas funcionais com os conceitos das metodologias tradicionais (ex: método global) em que proliferam os jogos em série orientados para a aprendizagem de uma modalidade. A proposta apresentada tem diferenças metodológicas: os jogos e as atividades são independentes, não necessariamente estão correlacionados.



Trata-se de oferecer aos iniciantes atividades que sirvam para a aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, em geral partindo-se do conceito do comportamento e das capacidades táticas, oportunizando-se a construção de capacidades inespecíficas (isto é, servem para diferentes modalidades, jogadas com os pés ou com as mãos) e competências táticas gerais.

A seguir, você vai estudar uma síntese dos objetivos que podem ser propostos em diferentes faixas etárias dentro de um hipotético planejamento em longo prazo, como as alternativas de distribuição dos conteúdos táticos de defesa e de ataque que fazem parte do Handebol.

Lembre-se: todos os participantes, sem discriminação de sexo, níveis de rendimento, aptidão, destreza ou habilidade, deverão ser incluídos e motivados à prática. O importante será descobrir, juntos, o prazer de jogar Handebol.



Faixa etária até os 12 anos

Linhas gerais	Conteúdo de defesa	Conteúdo de ataque
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver as capacidades coordenativas e as habilidades técnicas necessárias ao jogo. • Jogos de estafetas ou de perseguição com tarefas duplas: percepção e ação simultâneas. • Objetivo de jogo 4x4. (com ou sem goleiro fixo.) • Jogo livre, sem esquemas sem jogadas, sem pressão. • Uso do curinga nas “Estruturas Funcionais” 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcação individual nas formas mais variadas possíveis: quadra toda, meia quadra, nos 12 metros, etc. • A partir dos 10–12 anos combinar a marcação individual com defesas ofensivas: 1-5; 3 + 3; 4 + 2. • Tática individual defensiva. • Sentido da defesa, toma da marcação, luta pela posse da bola. • Regras básicas do comportamento no jogo 1x1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver formas gestuais básicas. • Técnica individual com bola: passe, lançamento, finta, recepção, drible, etc. • Técnica individual sem bola: sair da marcação, oferecer-se, orientar-se, cortes em “V”, “vai e volta”. • Jogo em conjunto em estruturas simplificadas com e sem curinga: 1-0; 2x2 + 1; 3x2; 3x3 + 1 ... • Tática individual ofensiva; regras básicas do comportamento no jogo 1x1.

Como você pode observar, os conteúdos de defesa e ataque estão focados em situações de marcação individual, o que solicita o desenvolvimento de jogos e atividades que possibilitam a percepção do espaço, dos movimentos próprios e alheios no ambiente.

No processo de iniciação específica aos esportes coletivos, e especialmente no Handebol, recomenda-se a marcação individual nas suas diferentes formas de aplicação (quadra toda, metade da quadra ou no setor próximo aos nove metros).

Uma das características do jogo defensivo na iniciação deve se centrar em propostas de atividades que destaquem e que apliquem defesas ofensivas que têm como vantagem aumentar a participação, favorecer a iniciativa, a participação.

A mentalidade do trabalho defensivo é agir em vez de reagir. Assim, nas ações táticas de defesa (e também de ataque) diferenciam-se ações do tipo:

- individual;
- grupo;
- conjunto.

Delimitações das ações técnico-táticas individuais de grupo e de conjunto no Handebol



Nas ações defensivas é importante que os iniciantes (principalmente as crianças nas faixas etárias entre os 6 e 10/12 anos) compreendam o denominado “Sentido da defesa” (posicionamento defensivo, toma da marcação, organização defensiva, jogo no sistema defensivo) bem como os fundamentos técnico-táticos que permitem recuperar a posse da bola (antecipação / interceptação/ dissuasão / pressão; recuperação da bola, seja no drible ou no momento do lançamento do adversário, bloqueio de lançamentos).

Os elementos necessários à compreensão individual do jogo defensivo na iniciação técnico-tática podem ser didaticamente divididos em:

- Sentido da defesa: posicionamento defensivo, toma da marcação, organização defensiva, jogo respeitando as regras táticas de troca de marcação (passo por trás do colega “acompanho”; passo pela frente do colega; “troco a marcação”).
- Recuperar a posse de bola: ações de antecipação, interceptação, dissuasão, pressão, recuperar a bola no momento do drible ou do lançamento do adversário, bloqueio de lançamentos.

Elementos técnico-táticos individuais dos sistemas defensivos na iniciação ao Handebol



Os jogos a serem oferecidos devem promover a focalização, a distribuição e a alternância da atenção, bem como a dissociação de segmentos musculares.

Independentemente da faixa etária, na iniciação esportiva, em qualquer modalidade, a seqüência de jogos resgata a forma de jogar o “futebol da rua” (Freire, 2003). Isto é possível ao se recorrer às “Estruturas Funcionais”: 1 x 1, 2 x 1, etc. com e sem curinga.

O conceito “Estruturas Funcionais” já foi visto na unidade 1, mas vale a pena retomá-lo nesta última unidade.

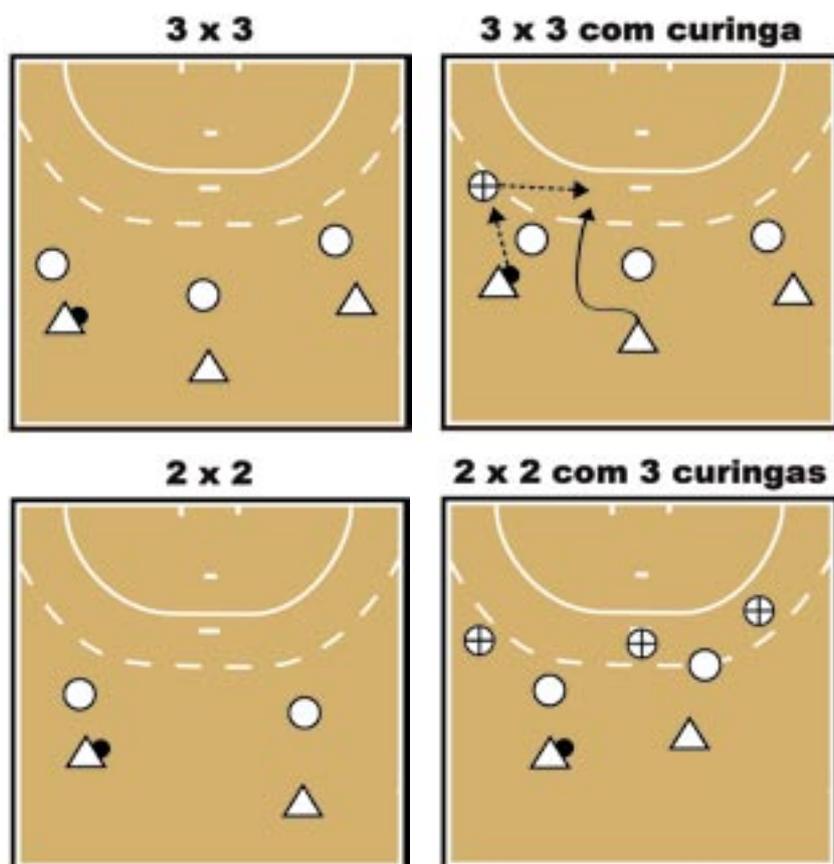


As “Estruturas Funcionais” foram idealizadas com o objetivo de se apresentar o jogo para as crianças da mesma forma como elas o praticam quando estão sem a presença de adultos, como jogam na rua, com amigos, etc. A idéia apóia-se em oportunizar que as crianças joguem, com o jogo acontecendo numa situação real, com situações de ataque, de defesa, de contra-ataque, de luta pela bola, de cooperação, usando os espaços de jogo, o apoio do colega, entre outras. Assim é possível que incidentalmente a criança capte informações relevantes a sua ação tática, poderá processar a informação que capta e avaliar os resultados da sua ação quando empregar seu conhecimento. Por isso o nome de estruturas funcionais e seu resultante, os denominados “jogos situacionais”.

Incentivam-se as crianças e os adolescentes a jogar em diferentes constelações de jogo, com várias formas de compor equipes nas estruturas funcionais de jogo: 1 x 0; 1 + 1 x 0; 1 +1 x 1; 1 x 1; 2 x 1; 2 + 1 x 2; 2 x 2; 3 x 2; 3 + 1 x 3; 3 x 3, entre outras formas.

Estas formas de organização apresentam situações com igualdade, inferioridade ou superioridade numérica. As atividades com curinga (+1) são ofertadas sob o ponto de vista didático; preferencialmente, **antes** de se praticar situações de igualdade numérica, objetiva-se facilitar ao atacante as opções de tomada de decisão, aos defensores o sentido da defesa e a luta pela posse da bola. Manter a marcação individual levará o atacante sem bola a se deslocar, a se oferecer, a se orientar, sair da marcação, reconhecer espaços para poder receber novamente o passe e definir o jogo – lançar, acertar o alvo, ou continuar o transporte da bola.

Observe nos esquemas a diferença de atuação com o curinga e sem ele:



Deve-se destacar que o (+1), ou curinga, não pode fazer gol, é simplesmente um ponto de apoio, de passe. Assim, pode-se ter mais de um jogador nessa função, vários (+1). O defensor, por sua vez, vai continuar realizando a marcação individual, mas começa a orientar suas ações em função da linha de passe, da antecipação, interceptação etc.

O jogo acontece dessa forma com os mesmos parâmetros da ação tática de um momento normal da modalidade, isto é: tempo, espaço e situação.

Da interação entre as demandas do meio e o nível de capacidade para enfrentá-las (demanda de pressão motriz e conhecimentos internos e fatores de pressão externos necessários à percepção e tomada de decisão) surge a complexidade do jogo, que é reduzida em relação ao número de jogadores participantes e não em relação às técnicas a serem empregadas; ou seja, gradativamente, aumenta-se a complexidade modificando o número de jogadores, o espaço, o número de locais para fazer gol, etc.



Opções didáticas para a mudança dos jogos nas estruturas funcionais

Alternativa	Característica	Jogo / atividade
Tamanho do campo	maior ou menor	Jogo dos setores
Espaço do jogo	Jogo na largura ou jogo na profundidade	Jogos de 3 x 3
Complexidade	Aumentar o número de jogadores	Jogos de 1 x 1; 2 x 2; 3x3; com ou sem curinga
Número de decisões	Aumentar o número de objetivos, de gols	Jogo dos 4 gols, Salada de gols
Número de combinações táticas	Solicitar que para se fazer o gol tenha um cruzamento, uma tabela, etc.	3 x 3; jogo dos setores; 3 x 3 x 2
Espaços e alternativas de criatividade	Solicitar um tipo de passe diferente de cada vez; combinar jogo de largura e profundidade	Jogo do Go. Jogo 3 x 3 x 2

Veja a descrição de alguns dos jogos citados no quadro:

JOGO 3 X 3 X 2

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática

Capacidades coordenativas: pressão de tempo, pressão de organização, pressão de complexidade.

Habilidades técnicas: observar deslocamentos, antecipar posição defensiva.

Habilidades táticas: transportar a bola para o objetivo, acertar o alvo, sair da marcação, oferecer-se e orientar-se.

Material: quadra dividida em duas metades; bola.

Descrição: os jogos de Handebol acontecem em dois espaços; jogam 3 x 3 na metade do campo e outros 3 x 3 na outra metade. O time em defesa quando recupera a bola deve levá-la para a metade da quadra e passá-la aos outros três colegas que esperam. Não se pode invadir o campo do adversário. Quando se faz gol, a saída é pelo goleiro com o time de defesa. Os atacantes devem marcar a saída de bola e procurar recuperá-la.

Variações: jogar com duas bolas, começando com uma em cada metade, para cada equipe.

JOGO 3 X 3 X 2 COM INVASORES

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática

Capacidades coordenativas: pressão de tempo, pressão de organização, pressão de complexidade.

Habilidades técnicas: observar deslocamentos, antecipar posição defensiva.

Habilidades táticas: transportar a bola para o objetivo, acertar o alvo, sair da marcação, oferecer-se e orientar-se.

Material: quadra dividida em duas metades; bola.

Descrição: os jogos de Handebol, como no 3 x 3 x 2, acontecem em dois espaços; a diferença é que em cada lado da metade da quadra estão postados “invasores” de cada equipe. Os invasores podem entrar no jogo quando a bola que um colega de sua equipe é passada e a mesma atravessa a metade do campo. Se joga 3 x 3 na metade do campo, os invasores não podem fazer gol, mas podem auxiliar o ataque ou a defesa. Há momentos em que se produz uma superioridade numérica, pois às vezes os jogadores não se integram à mesma velocidade e algum leva vantagem na iniciativa, desequilibrando o jogo. O time em defesa, quando recupera a bola, deve levá-la para a metade da quadra e passá-la aos outros três colegas que esperam. Não se pode invadir o campo do adversário. Quando se faz gol, a saída é pelo goleiro com o time de defesa. Os atacantes devem marcar a saída de bola e procurar recuperá-la. Os invasores podem ajudar e passar de um lado a outro do campo; eles correm livremente no mesmo, e quando um invasor do time em ataque retorna fora do campo, o seu respectivo defensor deve também sair.

Variações: jogar com duas bolas, começando com uma em cada metade, para cada equipe. Bolas de cores diferentes e mais de um invasor. Fixar e delimitar espaços para que os curingas esperem ser acionados.

No Handebol o ataque pode acontecer seguindo princípios diferentes, na largura, na profundidade ou na troca de formação, que consiste na combinação de jogo na largura e na profundidade (Antón Garcia 1995; 1998; 2000; Bayer, 1994).

A prática do jogo mediante “Estruturas Funcionais” e “Jogos para Desenvolver a Inteligência Tática” deve ser planejada para auxiliar as crianças a descobrir incidentalmente quais os comportamentos táticos mais adequados para se aplicar no jogo. O entendimento das ações táticas e das estratégias ofensivas e defensivas fortalece e enriquece o apreço pelo jogo, principalmente suas dinâmicas. A habilidade de identificar as situações de jogo, de antecipar o jogo, pode aumentar o prazer de jogar (Rauschenbach, 1996); as situações que surgem nos jogos formam a base para a discussão e a reflexão crítica das possíveis estratégias a serem seguidas.



Para melhor compreensão tática e conforme a ocupação e distribuição dos espaços de jogo, seja em situações de defesa, seja de ataque, a posição e a função dos jogadores podem ser distribuídas em linhas. Os jogadores executam funções conforme o sistema de jogo a ser utilizado.

No Handebol é característica a denominação dos jogadores em três linhas defensivas e duas linhas ofensivas, conforme você pode observar no gráfico a seguir:



Devemos destacar, conforme colocam com propriedade Román Seco et al (1988), que o processo de iniciação pode ser considerado como finalizado “quando o jogador tiver aprendido as bases para coordenar procedimentos técnico-táticos entre dois ou três jogadores, passando posteriormente a situações espaciais concretas do Handebol”.

No processo de ensino-aprendizagem-treinamento sugere-se que as defesas gradativamente “retrocedam/recuem”, ou seja, que se posicionem cada vez mais e mais defensores próximos à linha de seis metros.

Para que você entenda melhor, veja o esquema das áreas da quadra de Handebol (aqui representada com as dimensões oficiais):



Na faixa etária compreendida entre 12 e 14 anos de idade, a progressão do processo de aprendizagem oportuniza defesas ofensivas. Portanto, o sistema 1-5 (outros autores recomendam os sistemas 3-3, 4-2 ou 3-2-1) seria o primeiro sistema defensivo zonal a ser proposto.

Faixa etária entre 12 e 14 anos

Linhas gerais	Conteúdo de defesa	Conteúdo de ataque
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver as capacidades cognitivas (percepção, antecipação, tomada de decisão)• Nenhuma especialização em posições de jogo• Desenvolver as capacidades táticas individuais. Iniciação no jogo posicional	<ul style="list-style-type: none">• Marcação com sistemas zonais ofensivos: 1-5; 3-3; 3-2-1• Desenvolvimento de capacidade tática individual defensiva: antecipar, toma da marcação, tirar a bola do adversário, posição do corpo e dos braços• Regras de comportamento tático em situações 1x1 e 1x2• Tática de grupo de defesa: troca de marcação	<ul style="list-style-type: none">• Iniciação no jogo posicional na formação de ataque 3-3• Desenvolvimento no sentido das mudanças de posição na largura e na profundidade da quadra• Tática de grupo: cruzamentos, permutas, tabelas, cortinas• Regras de comportamento tático em situações 1x1 e 2x1

No ataque (o jogo posicional com ênfase nas ações de tática de grupo simples, como tabelas e cruzamentos), as estruturas funcionais continuam a ser uma alternativa didática importante. Os jogos a serem desenvolvidos nessas faixas etárias caracterizam-se por apresentar exigências táticas inter-relacionadas com processos cognitivos, como percepção, tomada de decisão e representações mentais antecipativas. Veja alguns exemplos de atividades nas quais você pode utilizar com essa finalidade:

JOGO SOME TRÊS

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática

Capacidades coordenativas: pressão de precisão, organização e tempo.

Habilidades técnicas: organização dos ângulos, controle da força, antecipação.

Habilidades táticas: sair da marcação, transportar a bola objetivo, percepção tempo-espço, antecipação, leitura do jogo, tomada de decisão.

Material: bolas; bambolês; obstáculos (ex: cones) para o *slalom*.

Descrição: duas equipes, cada uma com um grande número de bolas de características diferentes da outra equipe; por exemplo: de Handebol e a outra equipe com bolas de borracha. Vários conjuntos de três bambolês espalhados pela quadra. Ao sinal, o jogo começa na forma de jogo de estafeta. O 1º aluno (de cada equipe em colunas) vai até um arco, coloca uma bola e retorna dando saída para o próximo. A equipe procura somar três bolas nos conjuntos de bambolês. Ganha a equipe que conseguir somar o maior número de três bolas dentre os conjuntos de bambolês ou a equipe que tenha mais bolas. Para evitar o ponto da outra equipe, uma equipe pode

colocar suas bolas nos conjuntos de bambolês onde estão sendo feitos o “some três” dos adversários. Cada vez que um jogador “fecha” um conjunto de três bambolês em vez de retornar, pode deslocar-se livremente para outro conjunto, receber um passe do próximo colega da sua coluna, colocar em um bambolê e voltar. Este ganha tempo, pois nessa bola não precisa ir e voltar.

Variações: com passe. Cada integrante da equipe corre para o bambolê escolhido sem a bola e lá recebe o passe do próximo colega da sua equipe que está na coluna. Com drible. Leva a bola e volta; com duas bolas e drible: leva as bolas, uma driblando e a outra na mão, coloca uma no bambolê e volta driblando com a outra, passa para o próximo da coluna e... Com passe e drible. Com *slalom* antes de colocar a bola no bambolê, e /ou depois.

JOGO SALADA DE GOLS

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática.

Objetivo: orientação, sair da marcação, percepção e tomada de decisão.

Capacidades coordenativas: orientação temporo-espacial, pressão de precisão.

Habilidades técnicas: observar deslocamentos, antecipar direção do passe.

Habilidades táticas: acertar o alvo, leitura do jogo, tomada de decisão.

Material: uma bola, plinto, oito cones, cinco cordas ou cinco arcos.

Descrição: duas equipes jogam no campo e dispõem de vários locais para obter pontos, pois existem cones em diferentes locais da quadra onde os alunos podem ir. A primeira passa driblando com a bola, e a segunda faz um passe indireto (quicado) para um colega por entre os cones (colocados a três metros entre si, na forma de um gol). Vale um ponto e continua o jogo com a mesma equipe em posse da bola. A equipe em posse da bola procura fazer quantos passes e gols o adversário permitir. Uma segunda alternativa para se fazer o gol é quicar a bola dentro de um círculo formado por uma corda ou arco, que estão distribuídos aleatoriamente no campo de jogo. Não se pode fazer mais de um ponto por vez nos círculos. A terceira forma de se fazer gol é lançando a bola contra um plinto colocado no círculo central (que não pode ser invadido pelos jogadores). Uma quarta forma de se fazer gol consiste em premiar cada interceptação de passe ou roubar uma bola passada pelo adversário com um ponto. A característica do jogo está centrada em que os jogadores sugiram formas de fazer ponto e os valores dos mesmos. Deve prevalecer o princípio da quantidade antes da qualidade.

Variações: os gols feitos com cones podem ser mudados de distância. Fazer gols sem quicar a bola. Premiar com ponto as ações nas quais o defensor recupera a bola para sua equipe, seja interceptando, seja antecipando no passe.

Na faixa etária entre 15 e 16 anos os sistemas defensivos continuam na tendência de recuar para a linha de seis metros; caracterizam-se como sistemas zonais nos quais se perde em profundidade, porém se ganha em largura defensiva.



Na medida em que as idades e os níveis de experiência de jogo avançam, objetiva-se alcançar o domínio dos diferentes sistemas de marcação zonal nas suas formas de aplicação: defensivas, ofensivas e antecipativas. O posicionamento do jogador será marcando o adversário na diagonal, recuando e tentando roubar a bola no drible, no momento em que for solta, para logo recuar; quanto mais perto do gol o adversário atacante em posse de bola estiver, mais a marcação deverá ser frontal, e também mais orientada com o braço de lançamento; ou seja, deslocando-se sobre o braço.

O sistema defensivo por excelência nestas faixas etárias é o 3-2-1, um sistema de combate ao adversário longe do gol, com muita flexibilidade tática perante as possíveis transformações do ataque. Nesta faixa etária mais do que nunca é importante oportunizar atividades nas estruturas funcionais 3 x 3 com e sem curingas, com deslocamentos e trocas de formação, para o desenvolvimento do conhecimento tático.

Exemplos de jogos e brincadeiras que podem ser oportunizados:

FUTE-HANDE-RUGBY – BUNDA GOL

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática



Capacidades coordenativas: pressão de tempo, pressão de organização.

Habilidades técnicas: controlar os ângulos, controlar a força, observar deslocamentos, antecipar posição dos defensores.

Habilidades táticas: orientação, leitura do jogo, tomada de decisão, jogo coletivo, criação de superioridade numérica.

Material: uma bola.

Descrição: joga-se em um campo onde os gols são convertidos em qualquer setor da linha de fundo. Duas equipes procuram fazer o ponto/gol jogando com a bunda a bola atrás linha de fundo, por meio de autopasse (1 ponto) ou do passe de um colega (dois pontos) – passe-bunda. A bola pode ser conduzida com o pé (fute), com a mão (hande), passada, ou carregada (rugby). Quando a bola estiver sendo conduzida com os pés, somente quem a conduz pode pegá-la com as mãos; isso para evitar que o colega chute o outro. Os defensores podem obter a bola, seja interceptando passes dos adversários, seja quando colocam as duas mãos nos ombros do jogador que

está de posse da bola. Nesse caso também marcam ponto para sua equipe. A retomada do jogo realiza-se com um tiro livre no local da ação. Nesse momento os defensores devem manter distância (por exemplo, três metros) de quem vai executar a retomada de bola ao jogo. O número de jogadores e o tempo de jogo podem variar conforme a motivação do grupo.

Variações: reduzir e variar as formas de transporte da bola. Passe com a mão e após cruzar por trás do colega. Variação da forma de se obter pontos: com a cabeça, com o pé, com diferentes partes do corpo. Passe com a mão, somente com tabela. Variar os locais e a quantidade dos tempos nos quais se pode fazer ponto ao mesmo tempo. Conceder ponto à equipe que recupera a bola, seja por “toque” (ex: quando coloca a mão no ombro de quem está com a bola), seja por interceptação de passes. Ir incorporando as regras atuais do Handebol ou outras de comportamento, conforme as situações forem acontecendo. Exigir normas para o comportamento técnico-tático em relação a posicionamento defensivo e a atitude do defensor na ação sobre o adversário (regra de conduta para com o adversário – Regra 8).

QUEM VÊ PASSA

jogo/atividade prioritária para desenvolver a capacidade coordenativa e as habilidades técnicas

Capacidades coordenativas: pressão de precisão, pressão de tempo.

Habilidades técnicas: controle dos ângulos, controle da força, observação de deslocamentos.

Habilidades táticas: percepção tempo-espço, antecipação, leitura do jogo, tomada de decisão, jogo conjunto.

Material: muitas bolas e dois cones.

Descrição: na área do goleiro de Handebol ou de Futsal, na linha de seis metros, aproximadamente a um metro a mais da linha da trave, são colocados dois cones. Dois jogadores posicionam-se um a cada lado dos cones (pivôs), de forma lateral, ou seja, de lado para o centro do campo e de frente para as linhas laterais do campo. Uma fileira de jogadores é posicionada a uma distância de 15 metros do gol. Aproximadamente a três metros para fora da linha pontilhada da quadra de Handebol. O exercício inicia-se com uma tabela (passe e devolução) entre o primeiro da fileira dos atacantes para um dos “curingas” posicionados lateralmente no campo sobre a linha pontilhada de Handebol. No instante em que o jogador recebe a bola de volta podem acontecer diferentes situações: um dos pivôs inicia um movimento de giro e se oferece para receber a bola. Nesse caso, a resposta deve ser o passe.



Caso os dois pivôs girem simultaneamente, pode-se escolher a quem passar. Caso os colegas na posição de pivôs não girem, a resposta deve ser lançamento. Após finalizar a ação, deve acontecer uma rotação nas posições. Com esta atividade treina-se a tomada de decisão convergente, apoiada em um processo de percepção de “sinais relevantes”.

Variações: modificar a seqüência de passes. Professor posicionado atrás do gol solicita tarefas perceptivas extras levantando o braço ou cartões de diferentes cores.

JOGO DO GO

jogo/atividade prioritária para desenvolver a inteligência tática

Capacidades coordenativas: pressão de precisão, tempo e organização.

Habilidades técnicas: controle dos ângulos, observação de deslocamentos, antecipação da linha do passe.

Habilidades táticas: sair da marcação, oferecer-se e orientar-se, jogar em conjunto.

Material: muitas bolas de diferentes modalidades.

Descrição: são formadas duas equipes com seis ou oito jogadores cada. A equipe “A” inicia tendo a tarefa de manter em movimento, em um espaço de jogo específico, a maior quantidade de bolas possíveis com o pé (podem ser utilizadas bolas de meia, de tênis, ou de outras modalidades). Cada jogador só pode encostar (dar um toque) na mesma bola somente uma vez, ou seja, não pode ter toques seguidos realizados pelo mesmo jogador na mesma bola. O início da partida ocorre quando a primeira bola é rodada para dentro do campo pelo treinador. A cada 5/10 segundos, o treinador lança uma nova bola dentro do campo. Quando uma das bolas no campo pára, o jogo finaliza. Assim é contada a quantidade de bolas que a equipe “A” conseguiu manter dentro do campo. As bolas que saíram do espaço delimitado não são consideradas. Finalizando o tempo da primeira equipe, entra a segunda. Por causa da grande quantidade de bolas no jogo, os participantes devem movimentar-se de forma veloz e ter uma atenção ampla para perceber onde está a próxima bola, qual pode ficar parada, etc. Estímulos múltiplos que exigem atenção, orientação, percepções espaço-temporais, etc.

Variações: jogam-se com diferentes bolas simultaneamente (Rugby, Futebol de campo, Futsal, Handebol, Basquete, que recebem pontuações diferentes). Em vez de encostar com o pé, os participantes terão um tênis na mão, ou um bastão de Hockey, ou outro elemento para encostar na bola.

Objetiva-se a distribuição da atenção, que a marcação seja opcionalmente individual e que a partir dessa necessidade surjam comportamentos táticos grupais, como cruzamentos, tabelas, bloqueios e trocas de posições.



Faixa etária entre 14 e 16 anos

Linhas gerais	Conteúdo de defesa	Conteúdo de ataque
<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação na especialização no jogo posicional; porém em todas as posições (<i>All Rounder</i>) • Desenvolver as capacidades técnicas e táticas necessárias às exigências nas diferentes posições e funções na equipe. • Continuar o desenvolvimento das capacidades cognitivas: percepção, antecipação e decisão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema defensivo 3-2-1 ofensivo e 3-2-1 com líbero • Modificação da defesa 3-2-1 diante de desdobramentos do ataque • Ações antecipativas sobre os armadores adversários • Tática defensiva de grupo: basculação, coberturas, trocas e deslizamentos, bloqueios de lançamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Tática individual específica em cada posição do ataque • Integrar tática individual à tática de grupo • Jogo posicional: tática de grupo, tabelas, cortinas, permutas, cruzamentos, engajamento, bloqueios, pantalhas, ponte aérea • Formas básicas de desdobramentos nas estruturas funcionais com 3/4 jogadores

Nas faixas etárias a partir dos 14–16 anos, bem como nas subseqüentes, torna-se importante a incorporação de conteúdos relacionados com o conhecimento tático do jogo de ataque e defesa em situações de grupo.

Faixa etária entre 16 e 18 anos

Linhas gerais	Conteúdo de defesa	Conteúdo de ataque
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar nas posições de ataque, porém sem especialização • <i>All Rounder</i>. Jogadores que jogam em várias posições • Desenvolver a capacidade de jogo individual e grupal contra diferentes sistemas defensivos 	<ul style="list-style-type: none"> • 3-2-1; funcionamento diante de mudanças da formação de ataque (6-0 ou 5-1) • Sistema defensivo 5-1 nas diferentes formas de aplicação: Defensivo–Ofensivo–Antecipativo • Aplicação de diferentes formações defensivas de forma adequada à situação de jogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Seqüência do jogo após desdobramentos (3-3 a 2-4) • Diminuir o tempo de duração do ataque no jogo posicional. (Variar o tipo de combinações de ataque.) • Continuar o jogo posicional em forma dinâmica após o contra-ataque, sem “frear” o jogo

Até agora não falamos de um personagem importante do jogo: como se escolhe um goleiro? Como desenvolver o potencial de crianças e jovens que gostem de ser goleiros? Estas perguntas costumam ter respostas diferentes. Em relação à primeira, nunca se deve especializar as crianças e os adolescentes precocemente. Portanto, deve-se nas aulas observar quem gosta de jogar no gol, quem é o primeiro voluntário, mas recomenda-se que todos os praticantes tenham a oportunidade de jogar no gol.

A estatura é um dos critérios de seleção no esporte de alto rendimento, mas na iniciação não é aplicado e nunca pode ser considerado prioritário. Mobilidade, flexibilidade, deslocamento, posicionamento e particularmente coragem são características importantes para quem gosta de ser goleiro.

Aproximadamente entre os 14 e os 16 anos os jovens apresentam melhor definição em relação à estatura; portanto, pode ser iniciado o processo de especialização na posição de goleiro. As técnicas de defesa da bola em diferentes alturas e posições podem ser desenvolvidas com a prática do jogo, seja nas estruturas funcionais, seja nos jogos dos setores, seja no "3 x 3 x 2".

A observação de jogos de equipes de alto nível ou de leitura de textos, vendo fotos de ações defensivas, etc. costuma ser um elemento importante para o desenvolvimento do conhecimento.

É importante que você desenvolva as potencialidades de seus alunos, pois assim eles realizarão suas próprias técnicas, com seu apoio e orientação.

Veja, a seguir, um exemplo de atividade que visa à iniciação do trabalho com o goleiro:

PRIMEIRO GOLEIRO

jogo/atividade prioritária para desenvolver a capacidade coordenativa e as habilidades técnicas

Objetivo: iniciação do goleiro

Capacidades coordenativas: pressão de tempo, pressão de organização, pressão de complexidade.

Habilidades técnicas: organizar os ângulos, controlar a força, observar deslocamentos.

Habilidades táticas: percepção, jogo em conjunto.

Material: bola e cones.

Descrição: jogam-se 3 x 3 em um espaço menor, por exemplo em ¼ da quadra. Delimita-se um gol com os cones. O gol só pode ser feito próximo da área de gol e, por exemplo, rolando a bola. Somente o primeiro que chegar nessa área pode entrar para defender seu gol.

Variações: colocar alvo no gol. Aumentar o número de jogadores. Aumentar o espaço. Variar a maneira de lançar ao gol: rolando, quicado, saltando.

Para uma descrição mais detalhada das técnicas, sugerimos a leitura de "Manual de Handebol"; Ehret *et al*, 2002; bem como "Caderno do goleiro de Handebol"; Greco e col. 2002 disponível em <http://www.eef.ufmg.br/pablogreco/index.htm> bem como no site da Confederação Brasileira de Handebol <http://www.brasilhandebol.com.br>

5.3

Atividades de **Vivência** da **prática**: o desenvolvimento da capacidade de **jogo**

As atividades práticas apresentadas a seguir têm como objetivo orientar sua tarefa, possibilitando reflexão e criação de suas próprias variações, desafiando e incentivando a criatividade dos alunos, solicitando a estes novas idéias, novas regras, novas formas de realizar os jogos, adaptando-os a seu grupo, seu contexto. A construção das atividades segue a lógica do trabalho em equipe.

É importante que você esteja sempre visando à manutenção da motivação das crianças e dos adolescentes para o aprendizado e a prática continuada de Handebol.

Temos afirmado que o domínio da técnica de forma isolada não habilita o jogador a cumprir satisfatoriamente com suas funções no jogo. Todo jogador precisa também saber utilizá-las no momento correto, aplicá-las de forma adequada. Neste caso a compreensão do jogo derivada do conjunto de capacidades táticas, passa a ser prioritária no ensino-aprendizagem do Handebol. As capacidades táticas manifestam-se de forma individual, em grupo ou coletivamente, podendo ser compreendidas e diferenciadas nas fases do jogo de ataque e de defesa. As inter-relações das ações técnico-táticas no jogo constituem os procedimentos táticos que, somados à distribuição dos jogadores e à determinação de funções específicas para estes, denominam-se de “sistemas de jogo”.

Os jogos apresentados a seguir objetivam o desenvolvimento da capacidade de jogo, constituída pelos parâmetros: capacidades táticas, jogos para desenvolver a inteligência de jogo e das estruturas funcionais. Os três parâmetros serão desenvolvidos por meio de jogos e atividades que apresentam objetivos diferentes e podem ser jogados com as mãos; mas suas variações com o pé ou com bastão (tipo *Hockey*) também são possíveis.

Vamos jogar Handebol: como oferecer o jogo formal?

Temos afirmado a necessidade, no processo de ensino–aprendizagem–treinamento, de oportunizar, primeiramente, uma compreensão ampla da lógica do jogo.

Assim, devemos objetivar que o aluno aprenda a ter uma adequada “leitura do jogo” (desenvolvimento da capacidade de jogo ao treinamento tático). Posteriormente e como consequência, desenvolver sua capacitação para “escrever” (no processo de aprendizagem motora ao treinamento técnico) as ações motoras necessárias. Para tanto, devem ser oferecidos jogos variados que sejam facilitadores do posterior treinamento tático.



Assim, o desenvolvimento da capacidade de jogo constitui-se em um parâmetro básico para a tomada de decisão tática e a consequente execução de ações motoras habilidosas. De acordo com Konzag (1990), a formação dos processos cognitivos relacionados com a ação tática é caracterizada por fases de desenvolvimento mais acelerado e outras menos intensas; o período “sensível” ocorre por volta dos 10–12 anos, o de menor incremento (mas sempre significativo) ocorre entre os 16–18 anos de idade, onde a procura deve ser direcionada a apresentar menor número de erros no processamento e elaboração da informação. Portanto, gradativamente deve ser incorporado o jogo com todos os jogadores. Como proceder? Quais os mecanismos a serem seguidos para se jogar o Handebol sem provocar o treinamento direcionado ao alto rendimento, sem especializar os jovens?

A marcação individual é recomendada para ser aplicada em todos os jogos com oposição sugeridos na vivência da prática a seguir. O princípio de funcionamento é claro: cada jogador deve assumir a responsabilidade de marcar um adversário e estar sempre predisposto e preparado para dar apoio e ajuda ao colega. Assim a posição básica consiste em estar entre o atacante e o gol, sempre no meio de ambos, orientado com a bola e com braço de lançamento do jogador adversário.

Dica de jogo:

- Jogador da outra equipe sem bola se marca sempre em diagonal.
- A distância entre atacante e defensor diminui na medida em que ambos estão próximos da linha de seis metros.
- Fechar o caminho ou o ângulo de passe, quanto mais próximo do gol, da linha de seis metros.
- A posição do defensor em relação ao jogador adversário com bola segue o mesmo princípio; quanto mais longe do gol, maior a distância de marcação; quanto mais próximo, mais frontal sobre o braço de lançamento, para se fazer o “encaixe”.

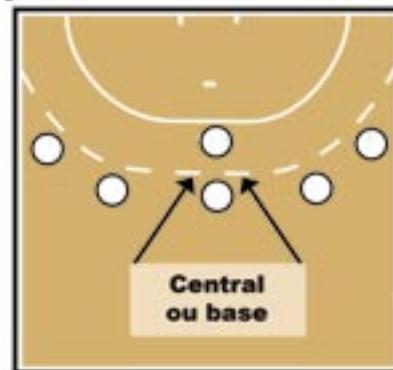
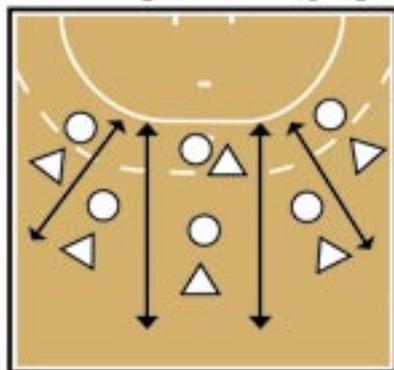
Como atacar contra defesa que marca individualmente?

Dentro das ações técnico–táticas individuais do jogador sem bola estão as trocas de direção e de velocidade, procurando se aproximar do colega com a bola. Oferecer-se e orientar-se para receber e poder “tabelar” são comportamentos táticos a serem observados e que devem ser de alguma forma incorporados nos momentos de reflexão sobre o jogo.

Qual o sistema defensivo a se jogar na passagem após a marcação individual?

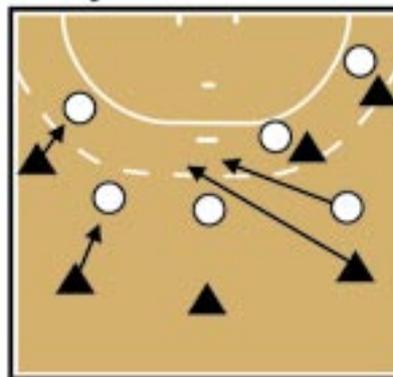
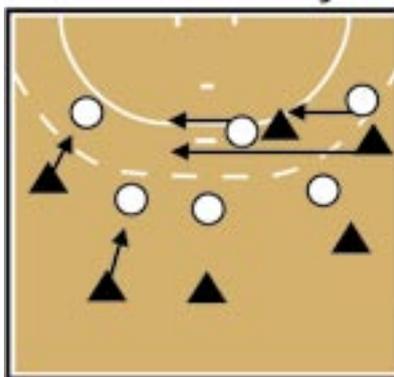
A defesa 1-5 deve ser classificada dentro dos sistemas defensivos mistos, já que ela apresenta um jogador na linha de 6 metros realizando marcação individual sob o jogador que esteja na posição de pivô da equipe adversária, como pode ser observado no desenho a seguir. Este sistema de marcação é altamente flexível, podendo adotar diferentes formas, como, por exemplo, 3-3 ou 2-4 ou 4-2, dependendo dos movimentos dos jogadores do ataque na quadra.

Sistema defensivo 1-5: distribuição de espaços **Sistema defensivo 1-5: posicionamento básico**



A princípio, o sistema estabelece a distribuição dos espaços para cada jogador assumir sua tarefa defensiva, e a partir desse posicionamento e distribuição de responsabilidades aplicam-se regras relacionadas à "troca de marcação": quando passa pela frente de um colega, troca a marcação com este; quando passa por trás de um colega, devo acompanhar o adversário. Veja o esquema:

Troca de marcação **Acompanhar o atacante**



E no ataque? Como proceder?

Tanto nas situações de marcação individual como contra os sistemas defensivos ofensivos como o 1-5 o tipo de tática de ataque a ser empregado deve surgir da reflexão conjunta. Algumas alternativas podem ser sugeridas (caso as mesmas não sejam expressas pelos jovens). As mesmas consistem em se realizar ações táticas de grupo que tenham os seguintes princípios:

- Abrir os espaços no meio do campo de ataque.
- Dar prioridade de passagem ao jogador em posse de bola.
- Dar prioridade a quem conduz a bola no drible.
- Definir que a opção de passe deve ser cruzando por trás do colega.

Observe, a seguir, ações táticas individuais e de grupo cujos comportamentos podem ser incentivados não somente quando se joga o jogo formal e sim muito mais quando se realizam os jogos para o desenvolvimento da inteligência tática.



Aqui foram apresentados conjuntos de alternativas para a prática do jogo formal, que poderá ser jogado na medida em que não seja uma "pelada" de Handebol. Você deve estar atento aos comportamentos táticos que os alunos realizam e permanentemente voltar aos jogos para desenvolver a inteligência tática e ao jogo nas estruturas funcionais com os curingas para chamar a reflexão e análise da prática.

"O Handebol é um esporte dinâmico para todas as habilidades e condições psicomotoras". Vamos, portanto, desenvolver o talento que há em cada um de nós e o gosto pela prática dos esportes.

Referências bibliográficas da Unidade 5

- AGUILÀ LASIERRA, G; BURGUÊS, L. P. (2000): 1015 juegos e formas de iniciación a los deportes de equipo. Vol. 2. Barcelona. Espanha. Paidotribo.
- AGUILLÀ, G. (1990): Aproximación a una propuesta de aprendizaje de los elementos tácticos individuales en los deportes de equipo. Barcelona: Apunts. Educació Física i Esportes, nº 24. Pag, 59 - 68.
- ANTÓN GARCÍA, J. L. (1990): Balonmano: fundamentos y etapas del aprendizaje. Madrid. Espanha. Editora Gymnos.
- _____. (1995): Balonmano: Metodología e alto rendimiento. Barcelona. Espanha. Editora Paidotribo.
- _____. (2000): Balonmano. Perfeccionamiento e investigación. Zaragoza. Espanha. Editora INDE.
- _____. (1998): Balonmano, Táctica grupal ofensiva. Madrid. Espanha. Editora Gymnos.
- _____. (1989): Entrenamiento deportivo en la edad escolar, Colección Unisport. Málaga. Espanha.
- BARTLETT, F. (1932): Remembering. Cambridge. Inglaterra. University Press.
- BAYER, C (1986): la enseñanza de los deportes colectivos. Madrid. Espanha. Editora Hispano Europea.
- BAYER, C. (1987): Técnica del Balonmano. La Formación del Jugador. Barcelona. Espanha. Editorial Hispano Europea.
- BELKA, D (1994): Teaching children games: Becoming a Master teacher. Champaign, IL: Human Kinetics.
- BUNKER E THORPE (1982): A model for the teaching of games in secondary schools. Bulletin of Physical Education. 18. (1): p 5-8.
- CORONADO, J. F. O; GONZÁLEZ, P. I. S. (1996): Balonmano. La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Consejo Superior de Deportes, Barcelona. Espanha.

CUESTA; J. G.; et al.(org) (1991): Balonmano. Comité Olímpico Español. Federación Española de Balonmano. Madrid. Espanha.

EHRET, A.; SPÄTE, D.; SCHUBERT, R.; ROTH, K. (2002): Manual de Handebol – Treinamento de base para crianças e adolescentes. São Paulo. Brasil. Editora. Phorte.

FREIRE, J. B. (2003): Pedagogia do futebol. Campinas. São Paulo. Brasil. Editores Associados.

_____. (1989): Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo. Scipione.

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

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.) (1995): O ensino dos Jogos Desportivos. CEJD/FCDEF-UP. Porto. Portugal. Editora Universitária. 1995.

GRECO, P. J. (2000): Tática e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão nos jogos esportivos coletivos. In Lemos, K.L.M; Silami Garcia, E. "Temas Atuais em Educação Física e Esportes". Volume 5. Belo Horizonte: Editora Health.

_____. (2001): Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In Lemos, K.L.M; Silami Garcia, E. "Temas Atuais em Educação Física e Esportes". Volume 6. Belo Horizonte: Editora Health.

_____. (2002): O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In Lemos, K.L.M; Silami Garcia, E. "Temas Atuais em Educação Física e Esportes". Volume 7. Belo Horizonte: Editora Health.

_____. (2003): Processos cognitivos: dependência e interação nos jogos esportivos coletivos. In Lemos, K.L.M; Silami Garcia, E. "Temas Atuais em Educação Física e Esportes". Volume 8. Belo Horizonte: Editora Health.

_____. (1998): Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. v.2. Belo Horizonte. Brasil. Editora UFMG.

_____. (1987): Modernes Angriffstraining. Handballsport. Beiträge zur Trainings- und Wettkampffentwicklung. Band 41. Mandelbachtal. Saarbrücken. R. F. Alemanha. H.J.Müller editor.

_____. (1995) O ensino do comportamento tático nos jogos esportivos coletivos: aplicação no handebol. Unicamp. Campinas. Brasil. 224p. (Tese de Doutorado).

_____. (2000): Caderno de rendimento do atleta de Handebol. Belo Horizonte. Brasil. Editora Health.

_____. (2002): Caderno do goleiro de Handebol. Belo Horizonte. Brasil. Editora Health.

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

GRIFFIN, L. A., MITCHELL, S.A.; OSLIN, J.L. (1997): Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach. Champaign: Human Kinetics.

GRIFFIN, L. A.; OSLIN, J.L.; MITCHELL, S. A. (1995): An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

GRIFFIN, L. A.; MITCHELL, S.A.; OSLIN, J. L. (1984): Teaching Games for Understanding. Londres.

HERRERO GARCÍA, J. A. (2003): Entrenamiento en balonmano. Bases para la construcción de un proyecto de formación defensiva. Barcelona. Espanha. Editorial Paidotribo.

KONZAG, I.; KONZAG, G.; MÜLLER, M.; GERT-STEIN, H.(1998): Balonmano Entrenarse Jugando: el sistema de ejercicios completo. Madrid. Espanha. Martinez Roca.

KRÖGER, C.; ROTH, K. (2002) Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. São Paulo. Brasil. Editora Phorte.

LASIERRA, G.; PONZ, J.M.; ANDRÉS, F. De (1993): 1.013 ejercicios y juegos aplicados al balonmano. 2.ed. Barcelona. Espanha. Colección Deporte. Editora Paidotribo.

MITCHEL, S. A.; GRIFFIN, L.L.; OSLIN, J.L.(1994): tactical awareness as a developmentally appropriate focus for the teaching of games in elementary and secondary physical education. The Physical Educator. 51 (1)p: 21-28.

MORENO, J.H. (1994): Análisis de las estructuras del juego deportivo. Editora Inde Publicaciones. Zaragoza. Espanha.

RAUSCHENBACH, J. (1996): Charge! And Catch Coop. Two games for teaching game play strategy. JOPERD. Vol 67 (5).

READ, B., DAVIS, J. D. (1990): Enseñanza de los juegos deportivos: cambio de enfoque. Madrid: Apunts.

REBER, A. S. (1989): Implicit learning and tactic knowledge. Journal of Experimental Psychology: n.118, p. 219 – 235.

RINK, J. E.; FRENCH, K. E; TJEERDSMA, B.L. (1996): Foundations for the learning and instructions of sport games. Journal of teaching in Physical Education. P. 399 - 417.

ROMAN SECO, J. D.; SANCHEZ, S. F; MALDONADO, T.L.C. (1988): Guia Metodológica. Iniciación al Balonmano. Federación Española de Balonmano. Madrid. Espanha.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M.; BRACHT, V.(1992): Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez.

THORPE, R.; BUNKER, D.; ALMOND, L (1986): A change in focus for the teaching of games. P 163-169. In: Sportpedagogy: the Olympic scientific congress proceedings. Volume 6. Champaign, IL: Human Kinetics.

WERNER, P. (1989): Teaching games: a tactical perspective. JOPERD, vol. 60 (3), pag 97-101.

WERNER, P.; ALMOND, L. (1990): Models of games education. Journal of Physical Education, Recreation and dance 61 (4): 23-27.

