UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

RAFAEL BATISTA NOVAES

Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do
jogo, sobre o desempenho tático

São Paulo
2013

RAFAEL BATISTA NOVAES

Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Estudos do Esporte

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas

São Paulo
2013

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca

Escola da Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Novaes, Rafael Batista

Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático / Rafael Batista Novaes. – São Paulo : [s.n.], 2013.
79p.

Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas.

1. Pedagogia do Esporte
 2. Educação Física - Estudo e Ensino
 3. Estratégia de Ensino
 4. Ensino de Jogos
 5. Futebol de Salão
- I. Título.

Nome: NOVAES, Rafael Batista

Título: Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Estudos do Esporte

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para realização deste estudo.

Aos meus pais, Lúcia e Rogério, e toda família pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos. Em especial, ao Vitão pelas filmagens, ao Thiba pela parceria na elaboração e ao Rene pela ajuda com as correções e formatações.

À Juliana pelo companheirismo.

Ao Luiz Dantas pela orientação.

Àqueles que, mesmo não podendo estar presentes fisicamente, sempre me deram força.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	i
LISTA DE TABELAS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA	2
2 OBJETIVO	3
3 REVISÃO DE LITERATURA	4
3.1 APRESENTAÇÃO	4
3.2 MODALIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS (MEC)	4
3.3 ESTRATÉGIAS E TÁTICA	5
3.4 CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENSINO DAS MEC	6
3.4.1 O Ato Tático no Jogo (MAHLO, 1974)	7
3.4.2 O Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (BAYER, 1986)	8
3.4.3 <i>Teaching Games for Understanding</i> (BUNKER; THORPE, 1982)	10
3.4.4 Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 2007)	11
3.4.5 Modelo de Competência dos Jogos de Invasão (GRAÇA ET AL, 2007)	13
3.5 ESTUDOS REALIZADOS	14

3.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	19
4 CARACTERIZAÇÃO DO JOGO DE FUTSAL	21
5 MODELO DO JOGO DE FUTSAL: PROLEGÔMENOS	23
6 MODELO DO JOGO: ENFOQUE DIDÁTICO	29
6.1 PROBLEMAS ESPACIAIS	29
6.2 PROBLEMAS ORGANIZACIONAIS	30
6.3 AÇÕES DA EQUIPE COM A POSSE DE BOLA	30
6.3.1 Ações Individuais	31
6.3.2 Ações Grupais	35
6.3.3 Ações Coletivas	36
6.4 AÇÕES DA EQUIPE SEM A POSSE DE BOLA	37
6.4.1 Ações Individuais	38
6.4.2 Ações Grupais	40
6.4.3 Ações Coletivas,	40
6.5 TRANSIÇÃO COM A RECUPERAÇÃO DA POSSE DE BOLA (RECOMPOSIÇÃO DAS LINHAS DE AÇÃO COM BOLA)	41
6.6 TRANSIÇÃO COM A PERDA DA POSSE DE BOLA (RECOMPOSIÇÃO DAS LINHAS DE AÇÃO SEM BOLA)	42
7 DESENHO METODOLÓGICO	43
7.1 PROGRAMA DE ENSINO	43

7.1.1 Duração do Programa	43
7.1.2 Caracterização da Amostra	43
7.1.3 Professor responsável por aplicar o programa	44
7.1.4 Características do local onde o programa foi implementado	44
7.1.5 Estrutura Geral das Sessões de Treinamento	44
7.1.6 Sessões de Treinamento	46
7.2 Coleta dos Dados: Procedimentos	62
7.2.1 Teste de Observação do Desempenho	63
7.2.1.1 Construção do Teste	63
7.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	65
7.3.1 Teste de Fidedignidade	66
8 RESULTADOS	68
9 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	70
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
APÊNDICE	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Problemas Relacionados ao Espaço	26
QUADRO 2 - Problemas Relacionados à Organização	27
QUADRO 3 - Objetivos do Programa	47

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Resultado das avaliações iniciais e finais das variáveis referentes ao desempenho tático (total de ações, ações de qualidade, ações de qualidade intermediária e ações de qualidade inferior), e o p estatístico (valor-p) auferido após os testes comparativos.	68
TABELA 2 Resultados descritos por aluno.	69

RESUMO

NOVAES, R.B. Efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático. Dissertação de mestrado. 79 páginas. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (EEFEUSP).

O presente trabalho teve como objetivo investigar os efeitos de um programa de ensino de futsal, baseado em uma perspectiva tática do jogo, sobre o desempenho tático. Nessa perspectiva, a ação tática é colocada no centro do processo de ensino-aprendizagem, e a atividade de ensino central são os exercícios táticos, contextualizados o mais próximo possível da situação real de jogo. Os alunos são incentivados a tomarem decisões e a refletirem sobre as ações em relação aos problemas que emergem no contexto (confronto) de jogo. Os adeptos dessa perspectiva de ensino defendem que, assim, estimulariam a formação de alunos/jogadores inteligentes e criativos. Para auxiliar a construção do programa foi elaborado um modelo do jogo de futsal. A construção da representação ocorreu a partir de um diálogo entre uma concepção empírica da modalidade, construída por treinadores experientes, e concepções de Modalidades Esportivas Coletivas existentes na literatura. Optou-se por um recorte sistêmico do fenômeno com o intuito de superar a perspectiva tecnicista, em que a ação no jogo é vista como a justaposição de gestos técnicos, e realçar a importância da tomada de decisão. Após a construção do modelo e a avaliação do desempenho tático dos selecionados a participar do estudo, partiu-se para construção do programa a ser investigado. Participaram do estudo oito alunos, com idade entre sete e oito anos, integrantes de um curso-extracurricular de futsal de uma escola particular de São Paulo. O programa teve duração de oito semanas, sendo realizadas duas aulas de uma hora por semana, totalizando 16 aulas. Os dados indicaram uma melhora significativa no desempenho tático dos participantes após 16 sessões de treinamento. Apesar de o programa ter sido aplicado em apenas uma amostra (com características peculiares) com número reduzido de participantes, tais evidências contribuem para o avanço nas discussões sobre perspectiva tática e respectivas estratégias de ensino, assim como para o fortalecimento da modelação do jogo construída.

Palavras-chave: Tática. Estratégia. Ensino de jogos. Modelo do jogo. Pedagogia do esporte

ABSTRACT

NOVAES, R. B. Effects of a futsal unit based on a tactical approach on tactical performance. 79 pages. Dissertation (Master's degree) - School of Physical Education and Sports, Sao Paulo University.

The objective of the current research was to investigate the impacts of a futsal unit, based on a tactical approach, on tactical performance. Under this approach, tactic is considered the center of teaching-learning process, and the main activities are tactical exercises. Pupils are stimulated to take part in the decisions and reflect on their actions related to problems that emerge from the game. The adepts of this approach defend that, thereby, pupils would become more intelligent and creative players. In order to support the unit design, a model of the futsal game was created. The representation was made throughout discussions among experienced coaches. A systemic approach was used in order to overcome a technical perspective, in which the action in a game is seen as a mere juxtaposition of technical gestures, and emphasize the importance of decision-making. After the creation of the model and pupils assessment, the unit was designed. Eight 7 to 8 year-old pupils, members of an extra-curricular activity in a private school, took part in the research. The unit was composed by 16 lessons (2 lessons a week) of one hour each. Results demonstrated that tactical performance has improved significantly after 16 lessons. In despite of the reduced number of participants, these evidences contribute to the progress of the teaching-learning process of futsal, as well as to fortify the model of the game created.

Key-words: Tactic. Strategy. Teaching games. Game model. Sports pedagogy.

1 INTRODUÇÃO

As nossas experiências de treino de equipas de jogos desportivos coletivos fazem-nos constatar que os métodos de formação tática têm fundamentos muito diversos e a maior parte das vezes muito empíricos. Falta-lhes uma base científica a partir da qual se possa estabelecer claramente um conteúdo, o volume e os métodos da formação tática. (MAHLO, 1974, p.28)

As modalidades esportivas coletivas (MEC) são fenômenos culturais de grande popularidade no mundo, com forte presença nos currículos de educação física e nas “escolas” de esporte de uma maneira geral. Em função disso, as questões relativas à como ensiná-las tem grande relevância.

Diferente de muitas modalidades esportivas em que a perturbação ambiental é pequena, como o atletismo, a natação, etc., nas MEC a execução da ação motora ou movimento ocorre em um ambiente de alta imprevisibilidade, submetendo o jogador à constantes tomadas de decisão. Diante disso, o domínio de técnicas de movimento não é garantia de sucesso, e o caráter estratégico-tático assume grande importância para o desempenho.

Historicamente, duas correntes pedagógicas podem ser delimitadas com certa nitidez na literatura das MEC: a “tecnicista” e a “tática”. As “pedagogias tecnicistas” defendem a centralidade da técnica no processo ensino-aprendizagem e caracterizam-se pela ênfase na aprendizagem e aperfeiçoamento de técnicas de movimento (do passe, drible, finalização, cabeceio, etc.). A atividade de ensino prototípica dessa corrente é o exercício da técnica, o qual é realizado de maneira descontextualizada do jogo, consistindo na repetição de movimentos padronizados (técnica esportiva) e de fragmentos do jogo (jogadas ensaiadas).

As “pedagogias táticas”, por sua vez, defendem a centralidade da ação tática no processo de ensino-aprendizagem. A atividade de ensino central são os exercícios táticos, contextualizados o mais próximo possível da situação real de jogo. De maneira geral, os autores dessas propostas atribuem grande importância aos processos de tomada

de decisão requeridos para uma ação inteligente. Nesse sentido, propõem que os alunos sejam incentivados a tomarem decisões e a refletirem sobre as ações em relação aos problemas que emergem no contexto (confronto) de jogo. Os adeptos dessa perspectiva de ensino defendem que a aplicação desses modelos “táticos” estimularia a formação de alunos/jogadores inteligentes e criativos, capazes de se adaptarem e manipularem o jogo.

Apesar de métodos de ensino de MEC baseados nessa perspectiva tática virem ganhando cada vez mais espaço na literatura de educação física, ainda há uma carência de investigações acerca de seus efeitos sobre os alunos e, consequentemente, evidências que justifiquem sua utilização. Assim, nessa dissertação buscou-se investigar o efeito de um programa de ensino de MEC, fundamentado em concepções “táticas”, sobre o desempenho tático, no contexto da iniciação esportiva extracurricular. A modalidade escolhida foi o futsal devido à sua popularidade no Brasil e da experiência e conhecimento do pesquisador como jogador e treinador.

1.1 JUSTIFICATIVA

O futsal é uma modalidade esportiva muito popular no Brasil. São inúmeras as instituições que oferecem programas de ensino-aprendizagem dessa modalidade, desde escolas básicas (públicas e privadas) até escolas especializadas (escolinhas e clubes). Apesar da grande popularidade dos programas oferecidos e da diversidade de propostas de ensino-aprendizagem, esse tipo de intervenção ainda carece de investigações que demonstrem os efeitos anunciados (jogadores mais inteligentes, mais conscientes etc.) e, antes disso, um modelo de jogo que guie essas investigações.

2 OBJETIVO

O presente estudo tem como objetivo verificar os efeitos de um programa de ensino de futsal sobre o desempenho tático em crianças de sete a oito anos de idade.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 APRESENTAÇÃO

Devido à carência de estudos sobre programas de ensino de futsal, ou mesmo da existência de programas sistematizados no campo profissional mais específicos para o futsal, pautados na concepção “tática”, a revisão de literatura se debruçou sobre as modalidades esportivas coletivas ou dos jogos esportivos de uma maneira geral. Após isso, partiu-se para caracterizar o futsal de maneira mais específica e propor um modelo de jogo para a modalidade com o intuito de orientar a construção de um programa de ensino numa perspectiva “tática”.

3.2 MODALIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS (MEC)

O futsal, devido as suas características, tem sido enquadrado em uma categoria de esporte denominada modalidade esportiva coletiva. Bayer (1986) define como modalidades esportivas coletivas um conjunto de jogos que possuem as seguintes características comuns: um objeto (geralmente esférico) que pode ser lançado seja com as mãos, com os pés ou através de algum instrumento; um terreno de jogo fechado em que se desenrola a partida e limita a ação dos jogadores; um alvo/meta a atacar e outro a defender; companheiros que cooperam em função de um objetivo comum; adversários que estabelecem relações de oposição; e as regras que regulamentam a maneira de jogar proibindo ou autorizando ações.

Em razão da complexidade das relações de oposição e cooperação presentes, as MEC apresentam grande variabilidade de acontecimentos, exigindo continuamente dos jogadores decisões, na maioria das vezes, sob forte pressão temporal. Assim, o domínio dos elementos técnicos da modalidade (por exemplo, chutar, driblar e etc.) não basta para um bom desempenho, e a dimensão estratégico-tática assume posição de destaque.

3.3 ESTRATÉGIA E TÁTICA

Antes de iniciar a revisão de literatura sobre as propostas de ensino, julgamos necessária a inserção de uma definição de estratégia e tática com o intuito de estabelecer contornos mais nítidos a esses conceitos. Apesar de comumente empregados na literatura de educação física e esporte (EFE), esses termos assumem com frequência diferentes significados, não sendo raras as vezes que são tratados como sinônimos.

No presente trabalho, assumiremos que a estratégia remete-se a um conjunto de planos/projetos (que explicitam metas e meios) individuais e coletivos criados com base em, ao menos, um modelo do jogo, condições da partida, momento e características da competição, características/condições dos próprios jogadores e dos adversários e estimativa da estratégia adversária, com intuito de servir como referência para solução dos problemas relativos ao jogo. A estratégia para MECs de invasão, não pode ser vista exclusivamente como procedimentos estereotipados a serem executadas em uma sequência predeterminada, ou mesmo regras de ação do tipo se...então que eliciam de forma automática respostas x (então) para condições y (se), mas como uma “batalha simbólica” ininterrupta que concebe e orienta formas de “jogar o jogo” dos jogadores e da equipe. Nessa forma de entender, ela não se limita a planos concebidos previamente ao jogo, abrangendo também os planos concebidos durante o confronto em função das ofertas e restrições oriundas das relações de cooperação e oposição.

A tática, por sua vez, é a ação que emerge no contexto do jogo a partir da relação entre os indivíduos (aspectos psíquicos, capacidades condicionais, habilidades motoras, conhecimento prévio) ambiente (regras, terreno de jogo, implemento de jogo, posicionamento das equipes no momento da decisão, condição do jogo e etc.) e tarefa (objetivo do jogo, estratégia) Manifesta-se, portanto, nas respostas pontuais para uma determinada situação durante o tempo de jogo (nem sempre conscientes), que podem ocorrer em algumas centenas de milissegundos, em segundos ou até minutos.

Segundo Mahlo (1974), a ação tática, teria três fases principais que se

desenrolariam sucessivamente em ligação umas com as outras: 1. A percepção e a análise da situação, sendo o seu resultado o conhecimento da situação; 2. A solução mental do problema, sendo seu resultado a representação de uma estimativa (tomada de decisão); 3. A solução motora do problema, sendo o seu resultado a solução prática (execução motora).

Pela definição assumida neste trabalho, a fase 2 proposta por Mahlo (1974) corresponde à estratégia. Assim sendo, estratégia e tática se relacionam mutuamente, sendo a tática a expressão concreta do plano estratégico (abstrato) que, por sua vez, será influenciado (mantido, reajustado ou refeito) pelos resultados das ações táticas realizadas (concreto). É importante salientar que para ação ser considerada tática ela precisa ter partido de uma estratégia.

3.4 CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE ENSINO DAS MEC

Até recentemente, a concepção de ensino “tecnicista” consistia na orientação predominante para o ensino das MEC. Por trás dessa concepção existe um pressuposto de que o domínio de técnicas de movimento (técnica esportiva) seria o fator mais importante para um bom desempenho no jogo. De uma maneira geral, o treinamento se volta ao aprimoramento de técnicas de movimento de maneira descontextualizada (do passe, drible, finalização, domínio, etc.) e à repetição de fragmentos do jogo construídos pelo professor.

Diante da insatisfação com relação ao mecanicismo das didáticas “tecnicistas” começaram a surgir propostas alternativas que defendem maior ênfase no treinamento contextualizado (na compreensão das finalidades das ações específicas de jogo) e nos processos envolvidos na tomada de decisão.

Essas propostas afirmam que para uma ação tática ser eficiente não basta ter domínio de técnicas de movimento, é importante também selecionar o momento de aplicá-las. Para tanto, os conteúdos deveriam ser trabalhados principalmente a partir de

uma situação real de oposição ou confronto, que evoque os problemas característicos da modalidade e desencadeie a busca por soluções. Durante o processo de ensino-aprendizagem, os alunos deveriam ser constantemente incitados a se envolverem na tomada de decisões e a refletirem sobre suas ações, participando ativamente da construção conhecimento.

Por salientarem a essência tática das MEC, em oposição à perspectiva tecnicista, tais propostas são comumente chamadas de táticas.

3.4.1 O Ato Tático no Jogo (MAHLO, 1974).

Mahlo (1974) em “O Ato Tático no Jogo”, propôs a superação de uma prática de ensino de Educação Física e Esporte de vocação econômica e militar, que prevalecia na Alemanha oriental até meados da década de 60. Segundo o autor, as práticas pedagógicas predominantes eram marcadas pela cisão entre formação física/motora e formação intelectual, e promoviam o adestramento dos corpos de maneira “cega” para servir aos interesses das classes dominantes. O autor reivindica a inclusão da atividade intelectual no ensino e defende que toda matéria de ensino deveria conter um componente lógico, consciente e sistematizado, que promovesse atividades intelectuais de análise e síntese, de abstração e generalização e etc.

Como proposta didática para o ensino das MEC na Educação Física, o autor defende uma formação orientada a dimensão tática do jogo, pois considera que o desenvolvimento das ações táticas, quando comparadas às ações técnicas, exige uma maior participação dos processos intelectuais. A formação tática implicaria no desenvolvimento indissociável tanto da esfera física quanto da intelectual e romperia com a lógica de “puro” adestramento físico. Acerca do “acto tático” Mahlo (1974, p. 17) afirma:

O acto tático implica o desenvolvimento das qualidades

físicas, a formação do “savoir faire”¹ e a aquisição de conhecimentos que deveriam ser utilizados de maneira reflectida e sensata, para se poderem resolver problemas que se levantam.

A utilização do acto tático é por essência, a aplicação criadora do saber, das capacidades e do “savoir faire”. É por isso que sua utilização é uma notável escola de desenvolvimento contínuo das forças e capacidades criadoras do aluno.

Em termos de métodos de ensino, Mahlo (1974) propõe que sejam utilizados “exercícios em complexo”, ou jogos modificados (1X1, 2X2, 3X3, etc.), que reproduzam condições do jogo real, isto é, preservando a dinâmica característica das MEC. Esses jogos modificados acentuariam a prática dos conteúdos desejados.

Segundo o autor (Mahlo, 1974; p. 147):

A aprendizagem tática tem a sua forma principal numa formação complexa que desenvolva ao mesmo tempo todos os factores da actividade.

“...as formas principais desta formação são os exercícios complexos (1-1, 2-2,3-3, etc.), e os próprios desafios.”

Com efeito, salienta que os jogos modificados não são a única forma de aprimoramento tático e que exercícios elementares focados em um ou mais componentes da ação tática (técnica, físico, etc.) deveriam complementar o processo global de formação.

3.4.2 O Ensino dos Jogos Esportivos Coletivos (BAYER, 1986)

De maneira semelhante à Mahlo (1974), Bayer (1986) critica o mecanicismo das pedagogias técnicas e sugere um modelo de ensino a partir da compreensão da dimensão estratégica do jogo. Para o autor, a tomada de consciência sobre a lógica do funcionamento do jogo seria um dos pontos fulcrais do processo pedagógico.

¹ Savoir faire expressão francesa que significa habilidade, jeito, tato, perícia.

Bayer (1986) divide o processo de ensino-aprendizagem em três fases. Na primeira, que ele denomina como de orientação-investigação, os alunos exploram as possibilidades do jogo e buscam resolver, com seus próprios recursos, sem intervenção do professor, os problemas enfrentados. O jogo a ser explorando deve estar adaptado ao nível de competência dos alunos, pois ele considera que os jogos esportivos institucionalizados podem ser muito complexos e difíceis para determinadas faixas etárias. Para adaptar o jogo às condições do grupo de alunos, o autor sugere algumas modificações: 1) redução do número de jogadores com o intuito de aumentar o envolvimento com o jogo (futebol de cinco, rúgbi de oito ou sete, voleibol de três, etc.); 2) redução do tamanho do terreno, sem modificar o número de jogadores; 3) modificação de regras para facilitar a fluência do jogo e execução técnica (permitir mais passes no voleibol ou sacar de uma distância menor, autorização de lançamento com os pés no rúgbi, etc.); 4) adaptação do material (rede mais baixa no voleibol, cestas e bolas menores, gols menores, etc.); 5) aumento do número de bolas que atenuaria as experiências de frustração e submissão.

Após a fase de orientação-investigação, Bayer (1986) sugere que se inicie a organização e direcionamento do ensino a partir da simplificação (modificação) do jogo praticado na fase anterior. Essa simplificação deve preservar, na medida do possível, todos os elementos da estrutura global do jogo (jogador-bola-adversário-companheiro), com a preocupação de não empobrecer demasiadamente a dinâmica do jogo formal. Nessa fase, as modificações propostas visam destacar para o aluno determinadas situações e circunstâncias que favoreçam a aquisição dos conhecimentos desejados, respeitando o nível de desenvolvimento e conhecimento dos alunos como na fase anterior. Ou seja, as modificações do jogo deveriam oferecer ao jogador a situações-problema julgadas apropriadas para favorecer a descoberta/invenção de soluções.

A terceira fase, ou período de reforço ou estabilização, o autor sugere trabalhar com a automatização de comportamentos tanto individuais (gestos técnicos) como coletivos (padrões de movimentação, jogadas, etc.). Para tanto, utilizaria de exercícios sem oposição ou com oposição muito reduzida em condições variadas de execução, visando o aperfeiçoamento e estabilização de automatismos flexíveis (não imutáveis)

que permitam uma plasticidade da conduta durante o jogo.

3.4.3 *Teaching Games for Understanding* (BUNKER; THORPE, 1982)

As primeiras experiências com o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) deram-se na Loughborough University, no final da década de 60, em resposta a um suposto insucesso dos modelos de ensino “tecnicistas”. Segundo Bunker e Thorpe (1982, p. 6):

A observação dos métodos de ensino atuais mostra, no melhor dos cenários, uma série de aulas altamente estruturadas com predominante no ensino de técnicas [...] Esse artigo está baseado na ideia que esses métodos têm levado:

- a) a uma grande porcentagem de crianças conseguem pouco sucesso devido à ênfase no desempenho técnico;
- b) a grande maioria dos alunos deixam a escola conhecendo muito pouco sobre jogos;
- c) a formação de supostos jogadores habilidosos, os quais, de fato, possuem técnicas inflexíveis e uma pobre capacidade de tomada de decisão;
- d) ao desenvolvimento de jogadores dependentes do professor/técnico;
- e) a falha no desenvolvimento de espectadores “reflexivos” e administradores “conhecedores, em um tempo em que os jogos (esportes) são uma importante forma de entretenimento da indústria do lazer.

Bunker e Thorpe (1982) propuseram um modelo de ensino-aprendizagem centralizado na reflexão e compreensão do jogo, sendo o treinamento das técnicas individuais realizado quando sua necessidade fosse percebida pelos alunos. Em sua proposta inicial o TGfU era composto por seis fases. Assim como Bayer (1986), os autores propuseram que o ensino comece pela criação e apresentação de uma forma modificada do jogo formal, respeitando o nível de desenvolvimento e experiência dos alunos. Essa forma modificada permitiria que os alunos participassem de maneira mais efetiva do jogo, pois o jogo formal poderia ser muito difícil em alguns momentos da

aprendizagem. Essas modificações são regidas por quatro princípios pedagógicos: seleção do tipo de jogo; a modificação por representação (formas de jogo reduzidas representativas do jogo formal); a modificação por exagero (manipulação das regras do jogo, espaço e do tempo); e o ajustamento da complexidade tática de acordo com a capacidade de jogo dos alunos.

Num segundo momento, os alunos são encorajados a refletir sobre as regras do jogo e a influência que exercem no espaço, objetivos, dinâmica e etc. A terceira fase representa o momento da conscientização tática, momento em que os alunos são incitados a refletir e a identificar os problemas táticos do jogo. A quarta fase compreende a contextualização da tomada de decisão, aproximando as reflexões de um plano mais pragmático, isto é, das decisões sobre o que fazer, onde se colocar, como fazer, etc. A quinta fase consistiria no trabalho das técnicas reconhecidas como necessárias a partir do confronto com as situações (problemas) de jogo deparadas anteriormente. A última fase abrange a avaliação do desempenho dos alunos e o início de um novo ciclo de ensino-aprendizagem com o início de um novo jogo de complexidade superior.

Assim como Mahlo (1974) e Bayer (1986), Bunker & Thorpe (1982) defendem que haja maior atividade do sujeito, como construtor do próprio conhecimento, no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, apontam para a importância da contextualização dos exercícios e do incentivo à reflexão para compreensão do jogo e, conseqüentemente, melhora o desempenho. Ao mesmo tempo, reforçam que os gestos técnicos não sejam desconsiderados, pois são componentes importantes da ação tática.

3.4.4 Iniciação Esportiva Universal (GRECO, 2007)

De maneira semelhante aos autores supracitados, Greco (2007) propõe que haja a integração do treinamento técnico ao tático e salienta que a própria divisão técnica-tática é apenas uma ferramenta utilizada para otimizar a “operacionalização” desses componentes.

O autor defende que o processo de aprendizagem motora “esteja em estreita relação com a aquisição dos conhecimentos teóricos, os quais conduzem a uma otimização da qualidade dos processos inerentes à tomada de decisão”, pois a configuração complexa e imprevisível das MEC exigiria um saber *o que fazer*, além do saber *como fazer*. Para tanto, os alunos devem ser confrontados com situações de jogo “semiestruturadas”, derivadas das estruturas funcionais do jogo, e estimulados a refletir sobre suas ações. Greco (2007, p.69) define estrutura funcional:

Uma estrutura funcional é constituída por um ou mais jogadores que, em uma situação de jogo, desenvolvem tarefas de ataque ou defesa, conforme a posse ou não da bola, nessa situação de jogo podem desenvolver funções táticas que implicam tomar decisões executando técnicas específicas de cada modalidade.

Num primeiro momento, são trabalhadas estruturas funcionais simples, seguidas de estruturas mais complexas, onde é avaliado o nível de aquisição e transferência advindas da situação anterior. O trabalho parte de situações de 1 X 0 – um atacante sem defensor- para interações cada vez mais complexas: 1 + 1 X 0 (um atacante e um passador ou curinga²), 1 X 1 + 1 (um atacante, um defensor e um curinga), 1 X 1 (um atacante e um defensor) e assim por diante (2 X 2+1, 2 X 2,3 X 3+1, 3 X 3, 4 X 4+1, 4 X 4 etc.). Segundo Greco (2007, p.71):

As estruturas funcionais que utilizamos para o planejamento e desenvolvimento da metodologia de trabalho partem, como dissemos, das situações de 1 X 0. Aqui as atividades terão mais um cunho técnico, porém, já se tem alguns conteúdos importantes na área do conhecimento tático, como aspectos necessários para correta aplicação destas técnicas e a tomada de decisão, como, por exemplo, onde lançar e etc.

Assim como os autores citados anteriormente, Greco (2007) propõe que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e que os alunos sejam encorajados a refletir sobre suas ações. O autor também defende a utilização de jogos modificados (estruturas funcionais) como estratégia para o aprimoramento da ação

² Um curinga, geralmente, é um jogador que joga para a equipe que tem a posse de bola.

tática, ao mesmo tempo em que chama atenção para não deixar de lado os exercícios sem oposição ou de oposição reduzida voltados ao treinamento técnico ou de situações específicas percebidas como importantes para evolução tática.

3.4.5. Modelo de Competência dos Jogos de Invasão (GRAÇA et al., 2007)

O modelo de competência dos jogos de invasão inspira-se no modelo do *Teaching games for Understanding* (BUNKER; THORPE, 1982) no modelo de educação esportiva de Siedentop (1994) e em algumas orientações didáticas advogadas pela abordagem ecológica de Balan e Davis (1993). Essa proposta foi concebida não apenas para formação da competência do aluno como jogador, mas também para o desenvolvimento da competência das funções de apoio e coordenação que cercam o fenômeno esportivo (capitão de uma equipe, árbitro, juiz de mesa, observador/anotador de mesa e de treinador).

As estratégias de ensino são bem semelhantes às propostas por Bayer (1986). Em um primeiro momento, haveria adaptação do jogo formal ao nível de desenvolvimento dos jogadores, preservando os principais elementos constituintes do jogo formal. Esse jogo adaptado, por ele chamado como forma básica de jogo, consistiria no momento principal de aplicação e aprendizagem dos conhecimentos projetados pelo professor.

Graça et al. (2007) enfatizam que “É importante que as formas básicas de jogo sejam reconhecidas como ‘jogos autênticos’, preservando as relações problemáticas de cooperação/oposição e o fluxo normal do jogo, com a convertibilidade natural do ataque em defesa e vice-versa”.

Além da forma básica de jogo, outras formas de exercícios de menor complexidade complementariam o processo de aprendizagem: as formas parciais de jogo e as tarefas baseadas no jogo. As formas parciais representam tarefas mais simples que conseguem “evidenciar e facilitar sem descontextualizar e descaracterizar,

determinadas partes do jogo” (GRAÇA et al, 2007, p. 279). Segundo Graça et al. (2007, p.279):

Ao contrário das formas básicas de jogo, as formas parciais de jogo não se obrigam à regra de paridade entre ataque e defesa; a situação de partida pode beneficiar um deles; não se obriga igualmente à conversão natural do ataque em defesa e defesa no ataque; tem prioridade a acentuação do problema focado e respectivas soluções.

As tarefas baseadas no jogo, por sua vez, representam atividades ainda simples que enfatizariam “mecanismos de execução”. Graça et al. (2007), assim como os outros autores citados, ressaltam a importância do treinamento dos gestos técnicos em situações sem oposição ou com oposição muito reduzida. Segundo Graça et al. (2007, p.279):

As tarefas baseadas no jogo visam ao desenvolvimento dos meios necessários para dar respostas às soluções dos problemas do jogo. As situações de aprendizagem propõem tarefas que restringem as possibilidades de escolha das soluções, ou as tornam óbvias, de maneira a enfatizar mecanismos de execução num contexto muito simplificado, mas claramente referenciado à situação particular de jogo em foco.

De maneira geral, Graça et al. (2007) se aproximam das propostas anteriores à medida que defendem a contextualização do processo de ensino-aprendizagem, o incentivo à reflexão e coloca em destaque a ação tática, que vai além do gesto técnico. Não obstante, os autores defendem que os gestos técnicos são importantes para o desempenho, mas que não devem ser colocados como principal finalidade de um programa.

3.5 ESTUDOS REALIZADOS

Embora os modelos “táticos” de ensino venham se tornando cada vez mais presentes no cotidiano dos programas de educação física, a investigação sobre seus efeitos ainda é incipiente. As primeiras pesquisas se voltaram a comparações de ensino

“tático” com ensino “técnico” (CORREA et al., 2004; FRENCH et al., 1996a; FRENCH et al., 1996b; TURNER; MARTTINEK, 1992; TURNER; MARTTINEK, 1999).

Turner e Marttinek (1992) compararam os efeitos de um programa “tático” com os de um programa “tecnicista” no ensino de hóquei sobre grama. A amostra foi composta por alunos do ensino fundamental II (sexto e sétimo ano) sem experiência com a modalidade. Os alunos (n=44) foram divididos aleatoriamente em dois grupos: abordagem tática e abordagem tecnicista. Os programas eram compostos de 15 aulas de 45 minutos. As aulas da abordagem “tecnicista” se baseavam no ensino de elementos técnicos, isto é, no treinamento de técnicas individuais (passe, drible, finalização, etc.) na forma de circuitos. No programa “tático”, para cada aula era escolhido um jogo modificado que destacava um problema tático específico. Durante os exercícios (jogos), o professor intervinha através de questionamentos sobre os problemas enfrentados. Uma vez que uma solução era encontrada, o treinamento de técnicas de movimento necessárias para resolver os problemas era introduzido.

Para avaliação dos efeitos dos programas, foram analisadas: habilidades técnicas, conhecimento declarativo e o desempenho dos alunos em situação de jogo; nos períodos pré-intervenção e pós-intervenção. As habilidades técnicas foram avaliadas numa dinâmica de circuito e envolviam, basicamente, as técnicas individuais de controlar, driblar e finalizar. Segundo os autores, o intuito deste teste era avaliar a acurácia e a velocidade de execução dos movimentos. O conhecimento declarativo foi avaliado por um teste constituído por vinte testes de múltipla escolha relativos às ações de passar, driblar, finalizar, desarmar e a algumas estratégias de ataque. A análise durante o jogo visava aferir o desempenho tático nas ações de controle de bola passe, drible, finalização e desarme, as quais foram subdivididas em duas categorias: tomada de decisão e execução motora. Os resultados não mostraram diferenças estatísticas significantes. Posteriormente, Turner e Marttinek (1999) replicaram o estudo (n=71), acrescentando um grupo controle que participava de aulas de softball. O grupo submetido à abordagem tática apresentou melhoras significantes na tomada de decisão em relação ao passe, enquanto que o grupo de abordagem tecnicista apresentou

melhoras significantes em alguns testes de habilidades técnicas. Em relação às outras variáveis, nenhuma diferença significativa foi encontrada.

French et al. (1996a e 1996b) realizaram dois estudos com alunos do nono ano do ensino fundamental comparando diferentes métodos de ensino do badminton. O primeiro teve duração de três semanas (15 sessões de 45 minutos; n=48), enquanto que o segundo se estendeu por seis semanas (30 sessões de 45 minutos; n= 52). Em ambos, os alunos foram divididos aleatoriamente em quatro grupos: grupo de abordagem tecnicista (sem ensino explícito da tática), grupo de abordagem tática (sem ensino explícito da técnica), grupo de abordagem combinada (abordagem tática e tecnicista) e o grupo controle. Foram avaliados o desempenho no jogo (tomada de decisão e execução motora) e algumas técnicas individuais fora do contexto de jogo. Tanto no estudo de três semanas quanto no de seis, os grupos experimentais evoluíram em relação ao grupo controle e, de uma maneira geral, não apresentaram diferenças entre si ao final do estudo. Ou seja, embora tenha se verificado melhoras nos grupos experimentais, o estudo não mostrou vantagens a favor de nenhum dos tipos de programa.

Investigando o ensino do futsal, CORREA et al. (2004) compararam os efeitos sobre o desempenho tático de quatro métodos de ensino por eles denominados como: o método das partes (PT), situação (ST), tático (TT) e todo (TD). A amostra foi constituída por alunos (50 meninos e 57 meninas com idade média de 12,6 anos) do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino. Os participantes foram divididos aleatoriamente em quatro grupos, sendo cada grupo submetido a um método de ensino diferente (PT, ST, TT e TD). A pesquisa foi realizada durante as aulas de educação física dos alunos, sendo o experimentador o próprio professor de educação física. Cada grupo realizou 12 aulas, ficando a primeira e a última destinadas às avaliações inicial e final, respectivamente. O método PT consistia no treinamento de técnicas individuais na forma de circuito (passe, finalização, recepção, cabeceio, etc.). O ST baseava-se no treinamento de situações de 1X0, 1X1, 2X1, 2X2, 3X2. O TT era baseado na solução de problemas destacados pelo professor do tipo: “como manter a posse de bola”, “como conseguir espaço no ataque”. E, o TD consistia na prática do jogo propriamente dito. Para a avaliação do desempenho no jogo, os alunos foram

filmados durante jogo formal (10min) no início e ao fim do programa e, posteriormente, analisados. O instrumento de avaliação utilizado foi o *Game Assessment Performance Instrument (GPAI)* (GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; OSLIN; MITCHELL & GRIFFIN, 1998) e acessava a (a) tomada de decisão, (b) execução motora e (c) ações de apoio, cujos critérios foram respectivamente: (a) o jogador tenta passar para um companheiro livre; o jogador tenta chutar quando apropriado, (b): controle do passe e situação/organização da bola para recepção; a bola alcança o alvo no caso do passe (ou quando do passe) e a bola fica abaixo da altura da cabeça e no canto oposto ao do goleiro quando do chute; (c) o jogador posiciona-se para apoiar o jogador de posse de bola, estando ou movimentando-se para uma posição apropriada para receber um passe. Os resultados indicaram melhora significativa no desempenho tático das meninas do grupo TD e um aumento significativo no envolvimento com o jogo das meninas do grupo PT. Nenhuma outra diferença significativa foi encontrada.

Antes de se assumir qualquer posição, é importante olhar para esses resultados com bastante cuidado. A falta de detalhamento dos métodos, estratégias, estilos ou procedimentos de ensino e análise empregados, bem como as diferentes modalidades estudadas, podem conduzir a conclusões e generalizações inapropriadas concernentes ao processo de ensino. No entanto, é evidente que não há justificativa teórica que possa ir a favor das abordagens nas quais as técnicas individuais são colocadas como principal finalidade do programa de ensino, tendo em vista a natureza estratégico-tática dos jogos. O que também não se pode deixar de considerar é que algumas técnicas de movimento são fundamentais para as ações táticas no jogo. Nesse sentido, Metzler (2005) sugere que não faz muito sentido comparar resultados de modelos que se distinguem pelos tipos de aprendizagem que perseguem. Seria muito mais interessante estudar a aplicabilidade de um modelo de ensino a determinados contextos, buscando a congruência das ferramentas de análise e intervenção ao processo de ensino e aprendizagem almejado e reportando os efeitos e os obstáculos à aprendizagem. Seguindo essa linha de raciocínio, Graça e Mesquita (2007) propõem que os estudos devem buscar a devida articulação do programa de ensino ao contexto, sendo feitas as intervenções de acordo com as condições e necessidades do grupo (conhecimento e experiência dos professores e alunos, dos materiais de ensino e aprendizagem, etc.)

buscando a melhora da capacidade de jogo. Capacidade de jogo que dependeria tanto da competência de analisar o jogo e tomar decisões, quanto da competência de executar os movimentos.

Ricardo (2005) deixou de lado a comparação de métodos de ensino e visou descrever de maneira mais detalhada a aplicação de um programa buscando adequar as intervenções às características do contexto. Embora o programa e as aulas tenham sido bem descritos, alguns pontos da análise dos dados ficaram confusos. A pesquisa se voltou à investigação dos efeitos de um programa de ensino de basquetebol, baseado no modelo de competência dos jogos de invasão, sobre o desempenho tático de alunos (n=57) do nono ano de uma escola de Portugal. Os alunos foram divididos em dois grupos: experimental (n=39) e controle (n=18). Durante o período experimental, o grupo controle não participou de nenhuma aula cujo conteúdo fosse basquetebol. O programa teve duração de nove semanas (três aulas por semana), totalizando 25 aulas de 45 min, incluindo as avaliações inicial e final. Para avaliação do desempenho tático, o autor criou instrumento para registrar as ações no jogo contendo seis categorias: recepção, paragem/enquadramento, passe, drible, lançamento e movimentos sem bola. Cada uma das categorias organizou-se em três subcategorias: tomada de decisão, execução motora e resultado da ação; com exceção as categorias paragem/enquadramento e recepção, que tinham subcategorias, e o drible em que não foi contemplada a subcategoria de execução motora. As subcategorias derivavam características das ações a serem observadas. As características das ações eram, por sua vez, discriminadas em três níveis de qualidade: superior, intermediária e inferior. Para aferir o desempenho tático foram elaborados três índices: tomada de decisão, execução motora e resultado da ação. Infelizmente, o autor não deixa claro como computou tais índices, o que prejudica bastante a interpretação dos dados pelo leitor. Utilizando-se desses índices, o autor concluiu que, ao final do programa, o grupo experimental apresentou melhoras significativamente maiores no desempenho tático do que o grupo controle.

Diferentemente dos estudos citados anteriormente, no estudo realizado por Nevett et al. (2001), as aulas, as estratégias de ensino e as ferramentas de avaliação

encontram-se bem descritas e fundamentadas, permitindo ao leitor um acesso mais detalhado. Inspirados pela proposta do TGfU, os pesquisadores verificaram o impacto de um programa de ensino de basquetebol adaptado (seis semanas; duas aulas de 40 minutos por semana, totalizando 12 aulas) sobre o comportamento tático de alunos de quarta série do ensino fundamental nos Estados Unidos (n=24). O programa e a avaliação se focaram na tomada de decisão e execução motora do passe, nos movimentos de apoio ao portador da bola e na recepção da bola (agarrar). Para avaliação da tomada de decisão e execução do passe foram utilizadas as seguintes categorias: (a) decisão do passe, (b) o comprimento do passe e (c) a qualidade do passe. Para os movimentos de apoio e recepção, os critérios foram: (a) ação de apoio (b) o tipo de ação de apoio (boa ou ruim), (c) a direção do movimento para receber o passe (d) a distância em relação ao passador para receber o passe e (e) a habilidade de agarrar a bola quando lançada. Cada categoria possuía características de ações de qualidade boa ou ruim. Por exemplo, em relação à categoria distância do passador havia as seguintes características: (1) movimentação ou posicionamento em distância apropriada, (2) muito perto do passador e (3) muito longe do passador. Para as ações julgadas boas anotava-se o código 1, enquanto para as ruins o código 0. Para comparação entre avaliação inicial e final, foram utilizadas a porcentagem de ações de boa qualidade. Os resultados demonstram que a intervenção exerceu influência positiva sobre o comportamento tático dos alunos, tendo em vista que a tomada de decisão e execução motora do passe, os movimentos de apoio ao portador da bola e a recepção da bola melhoraram significativamente.

Diante do cenário exposto acima, depara-se com um incipiente campo de intervenção e investigação no âmbito das MEC. As diferentes modalidades estudadas, métodos utilizados e a falta de informações fundamentais sobre procedimentos de ensino e análise limitam as conclusões acerca dos efeitos dos modelos “táticos” de ensino. Assim, apesar de um pequeno avanço, ainda observa-se uma carência de conhecimentos no campo de ensino das MEC.

3.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

De maneira geral, os modelos “táticos” defendem a formação de alunos/jogadores que além de saberem *como fazer* (ação técnica individual) selecionem de maneira inteligente *o que fazer*. Para tanto, propõem que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, essencialmente, em situação de jogo formal ou modificado e que os alunos sejam constantemente levados a refletir sobre suas ações. Com a modificação dos jogos, busca-se adaptar o jogo ao nível de jogo dos alunos e enfatizar a prática de determinados elementos do jogo formal. Para modificação dos jogos, dependendo do objetivo almejado, várias podem ser as estratégias: a modificação do espaço de jogo, do número de jogadores, das regras, do tempo, etc.

Apesar de vir ganhando progressivo destaque na literatura de ensino de jogos, a perspectiva “tática” de ensino ainda carece de maior respaldo teórico e experimental. Ainda são poucos os estudos acerca dos efeitos de programas que adotem tal perspectiva. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é contribuir para discussão a respeito do ensino das MEC, mais especificamente no futsal, propondo um programa de ensino baseado na perspectiva “tática” e verificando seus efeitos no desempenho tático dos alunos.

4 CARACTERIZAÇÃO DO JOGO DE FUTSAL

Por não haver barreira que impeça o deslocamento das equipes ao campo adversário, o que permite livre ocupação dos espaços, o futsal tem sido categorizado como uma MEC de invasão, assim como o futebol, o basquetebol, o handebol, o hóquei, rúgbi, futebol americano etc.. Além de ser de invasão, é considerada uma MEC de participação simultânea, pois o implemento de jogo permanece em disputa direta, diferentemente do futebol americano, por exemplo, que possui fases definidas para a posse da bola (HERNANDÉZ MORENO, 1998).

Apesar de compartilhar muitas características com outras MEC de invasão, o jogo de futsal apresenta algumas particularidades importantes de serem destacadas. Primeiro, não há uma regra que exerça pressão para finalização, como no basquete (24 segundos) ou no handebol (proibição de jogar sem intenção de atacar – “jogo passivo”), Tal característica do futsal acentua o potencial defensivo da posse da bola, pois enquanto a posse da bola é mantida, a outra equipe não pode pontuar. O fato de ser jogado predominantemente com os pés, com uma das bases de apoio ocupada para o controle da bola, dificulta o equilíbrio, a locomoção e o próprio controle da bola. Além disso, diferentemente do basquetebol ou do handebol, em que a bola pode ser agarrada, no futsal (e no futebol em suas diversas formas) ela nunca está no controle “absoluto” do jogador (com exceção ao goleiro). Desse modo, o controle da bola geralmente demanda contínua perseguição (e antecipação) visual e, paradoxalmente, quanto mais o jogador opta por visualizá-la diretamente, mais seu campo visual fica limitado e terá sua leitura de jogo prejudicada. Por outro lado, quanto mais o jogador opta por levantar a cabeça e olhar para o terreno de jogo, mais difícil fica o controle da bola, além, é claro, mais exposto a um desarme. Quando comparado ao futebol de campo, no entanto, pode-se dizer que há uma menor dificuldade para execução das ações de jogo, uma vez que o terreno de jogo é regular e a bola quica menos.

As restrições proporcionadas por ser jogado com os pés, somadas à dimensão relativamente pequena do gol e ao peso da bola, também geram outra condição particular: a dificuldade de finalizar em posições favoráveis e concretizar o gol –

embora, se for mais uma vez comparado ao futebol de campo, devido à dimensão menor do terreno de jogo, exista uma proporção maior de zonas suscetíveis à finalização. Nesse sentido, não é incomum observar uma equipe sair derrotada mesmo conseguindo mais posse de bola e/ou um número maior de finalizações.

Devido às dimensões reduzidas do terreno, o goleiro tem grande participação no jogo, tanto defendendo a meta das finalizações adversárias, quanto realizando assistências e finalizações. Este jogador é muitas vezes utilizado como um jogador de “linha” (goleiro-linha) para obtenção de vantagem numérica. A utilização do goleiro-linha (entrada de um jogador de “quadra” em substituição do goleiro ou o avanço do próprio goleiro), ao mesmo tempo em que proporciona uma vantagem numérica para equipe com a posse de bola, representa uma situação de risco, pois a meta fica menos protegida.

5 MODELO DO JOGO DE FUTSAL: PROLEGÔMENOS

Com o intuito de organizar o programa de ensino que foi utilizado no presente estudo, foi elaborado um modelo do jogo de futsal. Assim, foi possível gerar e sistematizar um conhecimento pedagógico sobre o futsal que desse suporte ao programa, além de estimular a formulação de uma linguagem comum entre os alunos/jogadores e os professores/treinadores. Entretanto, é preciso levar em consideração que o modelo proposto (como qualquer modelo) deve servir apenas como ferramenta auxiliar para organização e prática do ensino. Assim, ele deve estar sujeito a constantes questionamentos e remodelações por parte do professor. Juntamente com o modelo do jogo, foram propostas heurísticas³ que representam possíveis soluções aos problemas enfrentados durante uma partida, ou seja, os conteúdos a serem ensinados. É preciso considerar que a aprendizagem dessas heurísticas, por si só, não é capaz de gerar ações táticas eficientes, mas elas configuram-se como um conhecimento essencial para perceber e lidar com o problema, isto é, um quadro de referencia para organizar o ensino e pensar o que fazer no jogo (ato tático). Em outras palavras, as heurísticas referem-se a “atalhos mentais” que orientam a solução dos problemas ofensivos e defensivos decorrentes da dinâmica da ocupação do espaço e da organização das equipes.

Esta representação do jogo (modelo) de futsal foi concebida por pesquisadores do grupo de estudos de ensino de jogos coletivos do Laboratório de Pedagogia do Movimento da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Os pesquisadores são técnicos de equipes de Futsal escolares e universitárias da região da grande São Paulo e, além disso, participam ou participaram como jogadores de competições universitárias e da Federação Paulista de Futsal.

³ Segundo a definição de Audi (1999), o termo heurística refere-se à: “uma regra ou solução adotada para reduzir a complexidade de tarefas computacionais através da redução da demanda por recursos como tempo, memória e atenção” (p. 379), tradução nossa.

A construção do modelo do jogo se iniciou de maneira indutiva com questionamentos e discussões a respeito das ações de oposição e cooperação que caracterizam o jogo. Em um segundo momento foi investigado os modelos de jogo de futsal existentes na literatura, culminando com o modelo do jogo de Futsal proposto nesse trabalho.

Foi adotada uma perspectiva sistêmica na tentativa de caracterizar a dinâmica do jogo. Dessa perspectiva, não faz sentido analisar o futsal em partes isoladas, mas buscar descrever a lógica interna e a estrutura (regras, terreno de jogo, etc.) que orientam a interação dos subsistemas e modelar a dinâmica através da descrição de regularidades e variações (GARGANTA; GREHAIGNE, 1999). Não se trata de reduzir o jogo a uma noção abstrata de sistema, mas de procurar identificar os aspectos constituintes do jogo e suas relações, que permitam um entendimento da sua dinâmica e orientem a estruturação de uma didática para ensino para o futsal.

No jogo de futsal é possível discriminar dois níveis de organização principais: (1) a partida - identificado pelo confronto global entre duas equipes e (2) a equipe - formada a partir das relações de cooperação estabelecidas entre os jogadores. O confronto global entre as equipes pode ser dividido em outros dois subníveis: (a) os confrontos parciais - identificados pela relação de cooperação e oposição estabelecidas entre grupos de jogadores (dois ou mais) em determinadas situações e zonas do jogo; (b) e os confrontos elementares - identificados pela relação de cooperação e oposição sob o ponto de vista de um indivíduo. (GARGANTA; GREHAIGNE, 1999). Do ponto de vista da equipe, dois principais subníveis de organização podem ser enunciados: (a) grupo de jogadores - a relação estabelecida entre dois ou mais jogadores; e (b) os jogadores.

A dinâmica da partida (microsistema) emerge da relação entre a lógica interna do jogo, as regras e terreno que regulamentam o confronto (estrutura) e a competência das equipes (rede de relações entre os jogadores/indivíduos). A lógica interna do jogo consiste no embate entre duas equipes que buscam coordenar suas ações com o intuito de movimentar a bola para meta adversária e impedir que os adversários movimentem-

na para sua meta (GREGHAINE et al., 1999). As regras e o terreno de jogo estabelecem as condutas permitidas (e não permitidas) e os limites físicos do confronto. A competência das equipes, por sua vez, é representada pela coordenação das relações estabelecidas entre os jogadores para resolver os problemas que emergem no jogo. De uma maneira geral, pode-se enunciar duas principais categorias de problemas enfrentados pelas equipes: problemas relacionados à ocupação do espaço e problemas relacionados à organização (estratégicos).

Os problemas relacionados ao espaço podem ser ilustrados da seguinte maneira: para superar os adversários, a equipe deve coordenar as ações ofensivas, com o intuito de finalizar de maneira bem sucedida, e defensiva, com o intuito de impedir a finalização adversária bem sucedida. Para que consiga a finalização bem sucedida, a equipe deve criar e selecionar as oportunidades de finalização. Por outro lado, para impedir a finalização bem sucedida, os jogadores devem impedir a criação de oportunidades de finalização bem sucedida. Para criar oportunidades de finalização, precisa-se criar espaço e progredir para zonas favoráveis à finalização. Por outro lado, para impedir a criação de oportunidades de finalização, precisa-se evitar a progressão adversária a zonas suscetíveis a finalização (Quadro 1).

QUADRO 1 - Problemas relacionados ao espaço

Problemas relacionados ao espaço		
<u>Ofensivos:</u>		<u>Defensivos:</u>
Finalizar de maneira bem sucedida	↔	Impedir a finalização bem sucedida
Criar/selecionar oportunidades de finalização e finalizar	↔	Impedir a criação de oportunidades de finalização
Criar espaço e progredir a bola	↔	Dificultar a criação de espaço e progressão da bola

Os problemas relacionados à organização, por sua vez, podem ser assim descritos: para alcançar o objetivo do jogo (a vitória), as equipes e os jogadores enfrentam problemas organizacionais e agem estrategicamente, isto é, elaboram planos visando convergir às ações dos indivíduos (aumentar a sincronia das ações) para aumentar a probabilidade de êxito. Para convergir às ações e aumentar a probabilidade de êxito é preciso reduzir as incertezas nas relações entre os jogadores da própria equipe e aumentar a dúvida/conflito nas relações entre os jogadores da equipe adversária. Diante da relação de oposição estritamente antagônica estabelecida entre as equipes, uma equipe ao mesmo tempo em que busca convergir ou facilitar as ações de indivíduos da sua equipe busca dificultar a ação dos adversários e da equipe adversária (Quadro 2).

QUADRO 2 - Problemas Organizacionais

Problemas Organizacionais	
<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a sincronia da equipe 	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir a sincronia dos adversários
<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir as incertezas aos companheiros de equipe (utilização eficiente da comunicação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar o conflito/dúvida nas ações adversárias.

A complexidade das relações de cooperação e oposição estabelecidas entre os jogadores proporciona ao jogo uma alta imprevisibilidade e geram constantes modificações na configuração do jogo. Essas modificações podem ser vistas como perturbações à organização das equipes, o que as obriga a produzirem ininterruptamente atualizações para as condições do jogo com o intuito de gerenciar a desordem e preservar a coerência interna (SEABRA, 2010). Nesse sentido, os jogadores envolvem-se continuamente nas soluções de problemas com intuito de se adaptar as condições de jogo ou modificá-las para concretizar o objetivo da equipe.

Para superar os oponentes, a equipe busca prescrever estratégias que possam coordenar o comportamento coletivo da equipe de forma a superar a organização adversária. Tais prescrições são possíveis porque, apesar da alta imprevisibilidade dessa classe de fenômeno, os acontecimentos são regidos pelas regras do jogo, por isso apresentam certos padrões que se repetem ao longo do tempo. Partindo do princípio de que no jogo é possível identificar vários níveis de organização (ou subsistemas), tanto seria possível observar padrões de acontecimento mais gerais que dizem respeito à dinâmica de oposição entre as equipes (confronto global, confrontos parciais e elementares), quanto seria possível observar padrões mais específicos que dizem respeito à organização de cada equipe, ao comportamento de determinados grupos de

jogadores e jogadores. Sendo assim, torna-se possível a construção de prescrições mais genéricas que atendam às demandas básicas de qualquer jogo e prescrições mais específicas às equipes, grupo de jogadores e jogadores particulares.

Como já apontamos anteriormente, pelo Futsal se tratar de um jogo de invasão, com participação simultânea de ambas as equipes, as ações de cooperação/oposição e ataque/defesa estão o tempo todo presentes, configurando um embate incessante de duas forças inteiramente antagônicas que procuram, ao mesmo tempo, deslocar o implemento em direção à baliza adversária e afastá-lo de sua própria baliza (GREHAIGNE et al., 1999). Nessa forma de entender o jogo, a afirmação que a equipe com a posse de bola está no ataque e a equipe sem a posse está em defesa deve ser vista com cautela. Isso porque, tanto com a posse de bola como sem a posse de bola, os problemas de ordem ofensiva como defensiva estão o tempo todo presentes. Por exemplo, as equipes também defendem em situações com a posse de bola (com uma circulação de bola “equilibrada”, mantendo a posse da bola, etc.) e atacam em situações sem a posse de bola (induzindo a circulação adversária para um ponto favorável a sua equipe, marcando pressão e roubando a bola perto da meta adversária, etc.).

Com base nessa concepção do jogo, propõe-se que a ação coletiva de uma equipe de futsal pode ser dividida em duas fases principais: (1) quando tem a posse de bola e (2) quando não tem a posse de bola; e duas subfases: momento de transição com a recuperação da posse e momento de transição com a perda da posse de bola. As ações com bola representam a movimentação ativa da bola, enquanto que as sem a posse de bola representam a indução da ação de movimentação da bola pelos adversários.

6 MODELO DO JOGO: ENFOQUE DIDÁTICO

Tomando por base o que foi apresentado acima, buscou-se realizar uma transposição didática do modelo do jogo de futsal, ou seja, representar o jogo e, ao mesmo tempo, propor heurísticas que orientariam o processo pedagógico. Em um primeiro momento, foram propostas heurísticas gerais, concernentes aos problemas organizacionais e espaciais defrontados durante toda a partida. Em seguida, procurou-se enunciar heurísticas específicas às fases (ação da equipe com bola e sem bola), subfases (transições) e respectivas categorias de ação.

6.1. PROBLEMAS ESPACIAIS

Heurísticas: *criar linha de chute, conquistar um espaço efetivo, marcar e desmarcar-se, apoiar os companheiros.*

Para realizar um ponto (gol) é necessário que haja uma finalização em direção à meta. Para que a finalização ocorra é necessário criar uma linha de chute (oportunidade favorável para finalizar).

Como se trata de um jogo em que é preciso invadir o campo adversário para conseguir oportunidades de finalização e, ao mesmo tempo, é preciso impedir que os adversários invadam seu campo, a conquista de espaço é fundamental para que se tenha êxito.

Para conquistar este espaço é preciso que se supere os oponentes, isto é, que se marque e se desvencilhe da marcação adversária.

Por se tratar de um jogo coletivo, essa superação do oponente depende das ações de apoio estabelecidas entre os membros de uma equipe.

6.2. PROBLEMAS ORGANIZACIONAIS

Heurísticas: identificar padrões de ação com bola e sem bola; identificar pontos fortes e fracos; buscar superioridade; dissimular ações e intenções; responder coletivamente aos movimentos.

Para aumentar a probabilidade de êxito da equipe, a análise dos padrões de ação com bola e sem bola dos adversários bem como a identificação dos pontos fortes e fracos possibilitaria um delineamento estratégico (e uma ação tática) mais efetivos.

A superioridade numérica e as dissimulações das ações promoveriam redução das certezas por parte do adversário, pela criação de maior conflito e dúvida.

Responder coletivamente aos movimentos significa pensar e executar a ação individual dentro do plano coletivo, o que aumentaria a sincronia da equipe.

6.3. AÇÕES DA EQUIPE COM A POSSE DE BOLA

Heurísticas: tirar a bola da zona de pressão, dar opções efetivas para o gol e aproximar.

Tirar a bola da zona de pressão significa afastar o implemento (bola) da oposição direta, o que reduziria a chance de ela ser roubada e facilitaria o desequilíbrio da equipe adversária.

Como forma de se impor e obter sucesso perante a oposição do adversário, a equipe deveria dar opções efetivas para o gol, colocando-se

sempre que possível mais próxima da meta de forma a dar condições favoráveis para a concretização do gol.

Aproximar adequadamente os indivíduos (ou as linhas de composição) da equipe facilitaria a ocupação do espaço, dando segurança ao portador da bola e fechando espaços efetivos do adversário, tanto no que diz respeito ao impedimento do gol, como numa possível transição com a perda da bola.

As ações da equipe com a posse da bola foram divididas em três categorias com base na sua complexidade (quantidade de interações entre jogadores da mesma equipe). Em um primeiro nível, estão as ações individuais, em segundo nível as ações grupais (dois ou mais jogadores) e em terceiro nível as ações coletivas (a equipe como um todo).

6.3.1. Ações individuais

As ações individuais foram subdivididas em: (a) ações individuais com a posse de bola (portador da bola) e (b) ações individuais sem a posse de bola.

As ações individuais com a posse de bola seriam:

- 1) **Recepção/Domínio** (coxa, pé, peito, sola, etc.): ação de controlar a bola quando esta é lançada por outro jogador.

Heurísticas: dominar em progressão quando possível, dominar com a sola quando a bola for rasteira, amortecer a bola e analisar o espaço em volta antes de receber a bola.

Dominar em progressão representa uma ação em que o jogador domina a

bola já a movimentando para zonas mais favoráveis dificultando a ação do marcador.

O domínio com a sola geralmente facilita o controle quando a bola está se deslocando no solo, embora esta ação possa ser realizada efetivamente com outras partes do pé.

Amortecer a bola seria importante para uma recepção efetiva quando se age contra a trajetória da bola.

Analisar o espaço em volta seria importante para o indivíduo que vai receber ou que já recebeu a bola ter consciência do que está acontecendo à sua volta.

2) Proteção: ação de proteger a bola do alcance dos adversários.

Heurísticas: *utilizar o corpo (braço, ombro, quadril etc.) para se proteger e andar com a bola (ou manter a bola em movimento),*

Algumas partes do corpo como o braço, o ombro e o quadril podem ser utilizadas para afastar o oponente da bola.

Manter a bola em movimento também dificultaria a ação do marcador e ajudaria na proteção da bola.

3) Passe (rasteiro, cavado, longo; com o lado do pé, com o peito do pé, de cabeça, etc.): ação de direcionar a bola a um companheiro de equipe.

Heurísticas: *Analisar o espaço (levantar a cabeça, movimentar pescoço e olhar o espaço em volta), passar ao companheiro em melhores condições, equilibrar o corpo.*

Para aumentar a probabilidade de realizar um passe efetivo, isto é,

passar para um companheiro em melhores condições, o jogador com a posse deveria analisar o espaço (levantar a cabeça e olhar o espaço em sua volta) e equilibrar o corpo no momento do passe. Para equilibrar o corpo, algumas dicas como colocar o pé de apoio ao lado da bola e movimentar o braço contralateral para estabilizar o movimento podem ajudar na ação.

4) Finalização: ação de direcionar a bola em direção ao gol.

Heurísticas: *olhar para meta e goleiro, equilibrar o corpo, tirar do goleiro e defensores, adequar o contato com a bola.*

Para aumentar a probabilidade de realizar uma finalização bem sucedida, algumas estratégias como olhar para a meta e buscar tirar do goleiro podem ajudar. Além disso, o equilíbrio do corpo na hora da finalização pode ser fundamental. Para tanto, algumas dicas como colocar o pé de apoio ao lado da bola, movimentar o braço contralateral para estabilizar o movimento e realizar contra-movimento da coxa e da perna para acertar a bola com mais potência podem ajudar na execução da ação.

5) Drible (condução): ação de progredir e de manobrar com a bola.

Heurísticas: *penetrar se tiver o espaço livre, levantar a cabeça, analisar o espaço, mudar de direção e mudar de ritmo.*

O jogador em ação de drible deveria levantar a cabeça e analisar o espaço em sua volta para ter maior consciência do que está acontecendo, pois, como a bola é conduzida no solo, há uma tendência de se olhar para baixo para o melhor controle. Penetrar no espaço livre garantiria a posse da bola e uma ação menos efetiva do

adversário. A mudança de direção e ritmo ajudaria para superação do adversário.

As ações individuais sem a posse de bola seriam:

1) Apoio ao portador da bola e à equipe: ação de se apresentar para dar apoio ao portador da bola e a equipe. Para apoiar o portador da bola e a equipe, os jogadores sem a posse de bola podem buscar dar opção de passe, abrir espaço para os companheiros e fazer o balanço defensivo.

Heurísticas: *buscar linha de passe, correr para o espaço vazio, procurar receber em uma posição mais favorável, mudar de direção, mudar de ritmo, fugir do campo visual do marcador, infiltrar se não houver pressão na bola e aproximar se houver pressão ao portador da bola.*

Para criar uma opção de passe efetiva os jogadores devem procurar receber a bola em uma posição mais favorável à equipe. Para tanto, tem de fugir da marcação buscando se deslocar para um espaço vazio. Caso um adversário tente impedir a criação deste espaço acompanhando esse deslocamento, é preciso que o jogador busque ludibriá-lo. Para tanto, algumas estratégias como mudar de direção rapidamente, mudar o ritmo da corrida, fugir do campo visual do marcador podem ser utilizadas.

Os jogadores sem a posse de bola, além de buscarem criar opções para que possam receber a bola, podem buscar abrir espaço para os companheiros. Para tanto, podem atrair a marcação para um determinado setor da quadra, abrindo espaço para ação de outros jogadores.

Além de abrir espaço para os companheiros, os jogadores sem a posse de bola devem se preocupar com o balanço defensivo para manter a equipe equilibrada em caso de perda da posse.

As heurísticas “infiltrar se não houver pressão na bola” e “aproximar se houver pressão na bola” ajudariam a guiar os movimentos dos jogadores sem a bola. Caso o portador da bola esteja sofrendo pressão e, portanto, com menor angulação para realizar um passe, seria mais efetivo que os jogadores sem a posse se aproximassem para dar apoio. Caso o portador não estiver sofrendo pressão ele terá maior angulação para um passe. Assim, os jogadores sem a posse de bola teriam a possibilidade de invadir mais o território adversário e permanecer apoiando o jogador com a posse.

6.3.2. Ações grupais

- 1) **Tabela:** troca de passes rápida entre dois jogadores. A passa para B que devolve a bola rapidamente para A.

Heurísticas: *aproximar do marcador para soltar a bola.*

Se o portador da bola aproximar do marcador antes de passar a bola, ele terá menos espaço para correr e tomar a frente para receber o segundo passe.

- 2) **Triangulação:** troca de passes rápida entre três jogadores. A passa para B que rapidamente passa para C.

Heurísticas: *antecipar o segundo passe.*

A antecipação do jogador C para receber o segundo passe seria fundamental para realização da triangulação.

- 3) **Corta-luz:** ação de passe ou finalização sem que haja o contato com

a bola.

Heurística: *ludibriar*.

Ludibriar o adversário implica em não mostrar as reais intenções de sua ação.

- 4) **Troca de posições:** ação de trocar de lugar ou espaço com companheiro de equipe.

Heurística: *ganhar espaço*.

A troca de posição (para espaços próximos a meta ou longe do raio de ação dos adversários) faz sentido quando há ganho de espaço efetivo.

6.3.3. Ações coletivas

- 1) **Jogadas (gatilhos):** representam uma coordenação, estabelecida previamente, das ações dos jogadores em situações de bola parada.
- 2) **Manobras:** são movimentos coordenados utilizados por uma equipe em determinadas situações (paralela, diagonal, troca ala-pivô, etc.).
- 3) **Esquemas:** representam a estrutura posicional estática da equipe pelo número de jogadores que possuem por linhas (3:1, 2:2, 4:0, etc.).

Heurísticas: *penetrar no sistema adversário de maneira equilibrada, mudar o ritmo, mudar a direção, balanço, profundidade, amplitude, oferecer o maior número de ações de apoio possíveis e aproveitar desorganização defensiva do adversário*.

Para buscar uma finalização bem sucedida, uma equipe geralmente tem de invadir o sistema adversário. Durante essa invasão, a equipe deve se manter equilibrada buscando utilizar seu potencial ofensivo sem perder de vista o balanço defensivo. Isto é, ao mesmo tempo em que busca se equilibrar se busca desequilibrar os adversários.

Para que se consiga o desequilíbrio adversário, a mudança de

ritmo e de direção da circulação da bola seriam fundamentais.

O balanço representaria uma ocupação equilibrada dos corredores longitudinais do campo. A profundidade representaria a ocupação vertical do espaço de jogo, enquanto que a amplitude a ocupação horizontal. Para ocupação inteligente do espaço os jogadores devem ter em mente que estão agindo para oferecer apoio às ações da equipe. Quanto mais ações de apoio, maior seria a possibilidade de sucesso da ação da equipe.

6.4. AÇÕES DA EQUIPE SEM A POSSE DE BOLA

Heurísticas: ficar sempre que possível atrás de linha da bola, colocar pressão na bola, compactar e manter contato com os adversários.

O maior número possível de jogadores atrás da linha da bola aumentaria a efetividade da proteção da meta pela quantidade de obstáculos.

A imposição da pressão na bola colocaria o adversário em situação de vulnerabilidade, pois reduziria seu espaço e tempo de ação e facilitaria o roubo do implemento.

A compactação ou aproximação das linhas de composição facilitaria o fechamento dos espaços efetivos do adversário, aumentando a dificuldade na criação de espaço na concretização à meta e a chance de roubo da bola.

Manter contato com os adversários também ajudaria no impedimento da criação de espaço e de oportunidades de finalização, à medida que coloca os adversários no raio de ação do jogador ou equipe sem a posse da bola.

Assim como nas ações da equipe com a posse de bola, as ações da equipe sem a posse da bola foram divididas em três níveis com base no número de elementos: as ações individuais, as ações grupais (dois ou mais jogadores) e as ações coletivas.

6.4.1. Ações individuais

- 1) **Acompanhamento:** seleção de um jogador adversário para marcar e seguir neste até que o lance termine ou se troque a marcação.

Heurísticas: *Manter o contato com o adversário (visual, auditivo, tátil, por meio de comunicação, etc.) e posicionar-se entre o adversário e o gol.*

Para acompanhar o adversário, a manutenção do contato seja visual (quebrar pescoço), auditivo, tátil ou através da comunicação dos companheiros é fundamental.

Ficar entre o atacante e o gol implica na formação de uma barreira para a proteção da meta.

- 2) **Abordagem:** ação de aproximação ao adversário com a posse de bola (espaço de abordagem: pé, passe: meio e ala- o espaço de abordagem representa o espaço que será feita a abordagem).

Heurísticas: *pressionar o portador da bola, induzir para um espaço desfavorável, ler o espaço em volta, analisar o espaço (movimentar o pescoço e cabeça para ler o espaço em volta), comunicar o espaço de abordagem, induzir e abordar o pé dominante quando perto do gol.*

A pressão ao portador da bola reduziria os espaços e as possibilidades de ação deste jogador. Como em qualquer outra ação realizada, o jogador em abordagem ao portador da bola deve buscar induzir o adversário a um espaço desfavorável.

Para que tenha mais consciência sobre a indução do adversário a leitura do espaço em volta seria importante.

Além disso, a comunicação por parte dos companheiros sobre o espaço a ser abordado também pode ajudar na ação.

Quando o portador da bola está perto do gol uma das estratégias para impedir uma finalização bem sucedida seria abordar o pé dominante, induzindo o adversário ao seu lado menos efetivo.

3) Interceptação: ação de impedir o passe ou finalização da equipe adversária.

Heurísticas: *induzir o adversário, carrinho na trajetória.*

A indução do adversário facilitaria a interceptação e recuperação da bola. O carrinho na trajetória da bola é uma forma peculiar de interceptação em que o jogador se atira na trajetória da bola impedindo seu curso normal.

4) Desarme: ação de roubar a bola que está em posse do adversário

Heurísticas: *manter-se equilibrado, induzir o erro.*

Manter-se equilibrado e induzir o erro aumentaria a chance realizar o desarme com sucesso.

5) Movimento de equilíbrio: cobrir um espaço importante para o equilíbrio defensivo.

Heurística: *analisar o espaço*

Para realizar um movimento de equilíbrio, a constante análise do espaço em volta é fundamental.

6.4.2. Ações grupais

1) **Troca:** ação de trocar o adversário marcado.

Heurísticas: *Comunicar a troca, analisar o espaço para fazer a troca.*

A comunicação entre os jogadores e análise do espaço em volta aumentariam as chances de uma troca bem sucedida.

2) **Cobertura:** ação de apoiar o marcador do portador da bola para que este tenha segurança.

Heurísticas: *comunicar o espaço de cobertura.*

A comunicação entre os jogadores e análise do espaço em volta aumentariam as chances de uma cobertura bem sucedida.

3) **Dobra:** ação de marcar o adversário com dois jogadores.

Heurísticas: *pressionar a bola, analisar espaço e temporizar.*

A pressão ao portador da bola reduziria seu campo de ação e facilitaria a roubada de bola.

Antes de realizar a dobra, seria importante analisar o espaço em volta e selecionar o momento adequado para dobra (temporizar), pois caso a dobra seja superada a equipe adversária ficará em situação de superioridade numérica.

4) **Caixote (dobra de três ou mais jogadores):** ação de marcar o adversário com mais de dois jogadores.

Heurísticas: *pressionar a bola, analisar espaço, temporizar* (vide explicação da dobra).

5) **Ajuda:** ação de retorno para auxílio dos companheiros.

6.4.3. Ações coletivas

- 1) **Padrões:** representam as formas como a equipe age sobre determinadas situações.
- 2) **Esquemas:** representam a estrutura posicional estática da equipe pelo número de jogadores que possuem por linhas (3:1, 2:2, 4:0, etc.).

Heurísticas: *pressão ao portador da bola, retorno, ajuste e proporcionalidade.*

A pressão ao portador da bola representa a situação em que o jogador da equipe sem a posse de bola se aproxima e dificulta a ação do jogador com a posse de bola.

O retorno representa a situação de recomposição das linhas de ação sem bola caso estejam desajustadas.

O ajuste representa a configuração equilibrada das linhas de ação sem bola.

Proporcionalidade significa manter uma distância adequada entre os companheiros de equipe com o intuito de fechar os espaços devidos.

6.5. TRANSIÇÃO COM A RECUPERAÇÃO DA POSSE DE BOLA (RECOMPOSIÇÃO DAS LINHAS DE AÇÃO COM BOLA)

Heurísticas: *Reter a primeira bola, tirar a bola da zona de pressão, realizar um ataque rápido antes da reorganização da equipe adversária.*

Reter a primeira bola torna-se relevante quando a equipe recuperou a posse da bola e está em fase de recomposição das linhas de ação com bola. Nesse caso, a perda da primeira bola poderia implicar em uma condição de desequilíbrio.

A retenção da posse da bola seria facilitada quando essa fosse retirada da zona de pressão adversária. Ao mesmo tempo em que se busca reter a primeira bola e tirá-la da zona de pressão, a equipe pode optar por realizar um ataque rápido antes da recomposição da equipe adversária.

6.6. TRANSIÇÃO COM A PERDA DA POSSE DE BOLA (RECOMPOSIÇÃO DAS LINHAS DE AÇÃO SEM BOLA)

Heurísticas: *buscar a recuperação da primeira bola, temporizar, tentar reorganizar rapidamente as linhas de ação sem bola.*

Buscar a recuperação da primeira bola torna-se relevante quando se busca a recuperação imediata da posse da equipe adversária em transição desequilibrada.

A equipe que perdeu a posse de bola buscaria temporizar as ações da equipe adversária, isto é, atrasar a ação dos oponentes visando garantir o seu reequilíbrio.

A equipe que perdeu a posse de bola deve buscar recompor rapidamente suas linhas de ação sem bola com o intuito de recuperar o equilíbrio defensivo.

7 DESENHO METODOLÓGICO

7.1.PROGRAMA DE ENSINO

O programa de ensino teve como base os modelos “táticos” acima apresentados, em que os conteúdos são trabalhados principalmente em situação de jogo, e o entendimento dos acontecimentos é considerado componente importante do processo de ensino-aprendizagem. O modelo do jogo e as características dos aprendizes orientaram a seleção, sistematização e desenvolvimento dos conteúdos do programa de ensino.

Num primeiro momento, foi realizada uma avaliação diagnóstica subjetiva com o intuito de identificar o “nível” do desempenho tático do grupo estudado. A partir da identificação do “nível” do grupo estudado, foram propostos objetivos gerais e conteúdos a serem trabalhados no programa. Durante o desenvolvimento do programa, os conteúdos, objetivos específicos, bem como estratégias de ensino, foram traçados para cada semana a partir de observações e discussões (avaliação subjetiva) realizadas ao final da semana anterior. Portanto, ao final de cada semana o professor realizava uma avaliação subjetiva com o intuito de identificar os “problemas” do andamento do programa. Com base na identificação desses “problemas”, eram traçados os objetivos, conteúdos e as atividades específicas para semana seguinte.

7.1.1. Duração do programa

O programa teve duração de oito semanas o que totalizou 16 sessões de ensino-aprendizagem, considerando que foram realizadas duas sessões de treinamento por semana.

7.1.2. Caracterização da amostra

A amostra do estudo foi constituída por meninos com idade entre sete e oito anos matriculados em curso extracurricular de uma escola particular, na cidade de São Paulo. O estudo iniciou-se com 15 participantes, no entanto, ao longo do programa, houve cinco desistências, sobrando, portanto 10 participantes. Destes 10 participantes, dois eram goleiros e não participaram das avaliações, pois estas foram direcionadas somente aos jogadores de “linha”. Dessa forma, para as avaliações foram utilizados somente os dados dos oito jogadores de “linha” restantes.

7.1.3. Professor responsável por aplicar o programa

O programa que se segue foi implementado por um professor colaborador que participou de todos os processos de realização desta pesquisa, desde a revisão de literatura, construção do modelo do jogo até a construção do programa e da ferramenta de avaliação. Esse professor é formado em educação física (bacharelado e licenciatura) e trabalha como professor de futsal há 10 anos, além de participar ou ter participado como jogador de competições da federação paulista e universitárias.

7.1.4. Características do local onde o programa foi implementado

Assim como já mencionado, o programa foi implementado em uma escola particular de São Paulo. A instituição dispunha de materiais, como bola, cones, coletes, etc., em abundância e quadras poliesportivas amplas, o que facilitava a organização das atividades e permitia que os alunos passassem praticamente o tempo todo em atividade.

7.1.5. Estrutura geral das sessões de treinamento

Parte inicial (10min)

Na parte inicial, foram realizados exercícios ou jogos que envolviam tarefas mais simples, geralmente focados no refinamento (tomada de decisão ou execução motora) de uma ação individual. Os exercícios consistiam predominantemente em tarefas sem oposição (exercícios técnicos), de oposição muito facilitada ou de oposição simples (1X1).

Segunda Parte (20min)

Na segunda parte do treino, geralmente, eram realizados os jogos modificados, que envolviam tarefas de cooperação e oposição (1X1+1, 2X1, 3X2, 4X2, 2X2, 3X3 etc.). Com a modificação dos jogos (regras, espaço, tempo, número de jogadores, tarefa, etc.), buscava-se acentuar o treinamento de determinados conteúdos.

Parte final (30min)

A parte final consistiu, principalmente, no treinamento em situação de jogo formal. Durante o jogo, o professor orientava os alunos em relação aos comportamentos táticos desejados.

Orientações

Ao longo das atividades o professor provocava questionamentos em relação aos problemas e soluções apresentadas, buscando guiar o aluno às respostas esperadas. Com frequência, o professor utilizava uma prancheta magnética para ilustrar a situação e indagar os alunos sobre as possíveis soluções.

Exemplos de perguntas:

“O que posso fazer para chegar perto do gol e marcar o gol?”

“Se eu estiver com a bola e perceber que um companheiro está em melhores condições do que eu, o que posso fazer?”

“Devo correr para um espaço ocupado ou vazio?”

“Para ajudar o companheiro com a posse o que posso fazer?”

“Para dar opção de passe o que devo fazer?”

“Se eu ocupar um espaço vazio muito longe, será que vou receber a bola?”

“Se eu ficar atrás de um marcador, será que estou ajudando meu time?”

“Se o marcador me acompanhar quando tento ir para um espaço vazio, como faço para me livrar dele?”

Antes do início e em intervalos entre as atividades, esses questionamentos e orientações foram constantemente retomados. Orientações individuais durante as atividades também eram realizadas.

7.1.6. Sessões de treinamento

Os objetivos projetados se circunscreveram às ações individuais, principalmente à fase quando a equipe tem a posse da bola: drible, passe, finalização, finta, domínio e ações de apoio sem bola. Em relação à fase sem posse de bola, apenas um objetivo foi planejado: o retorno.

Para facilitar a organização e avaliação, os objetivos foram divididos em duas categorias: em relação à tomada de decisão e em relação à execução motora.

QUADRO 3 – Objetivos do programa

Ação	Tomada de decisão	Execução motora
Drible	Atacar o espaço vazio	Manter a bola perto do corpo (manter o controle, não deixar a bola escapar).
Finalização	Finalizar quando tiver o espaço aberto e quando houver probabilidade de gol Olhar para o goleiro Tirar do goleiro	Apoiar o pé do lado da bola Finalizar quando estiver com corpo equilibrado
Finta	Fintar para ganhar espaço	Deslocar-se mudando de ritmo Deslocar-se mudando de direção
Proteção	Manter a bola em movimento	Colocar o corpo na frente da bola, usar os braços.
Passe	Passar quando houver um companheiro em melhores condições	Apoiar o pé do lado da bola Equilibrar o corpo Utilizar a parte medial do pé quando possível (chapa)
Domínio	Dominar com a sola quando possível Dominar em progressão quando possível	Amortecer a bola
Ações de apoio	Oferecer opção de passe efetiva (desmarcar-se, espalhar-se na quadra)	Deslocar-se mudando de ritmo Deslocar-se mudando de direção
Retorno	Retornar quando perderem a bola	<i>Não se aplica</i>

Aula 1

Parte Inicial

Foco: Drible, finta e finalização

Para o treinamento do drible (condução) e da finta foi utilizado o jogo “rio perigoso”. “Rio perigoso” é um jogo em que os alunos têm que conduzir a bola de um lado para o outro da quadra passando por um “rio” (zona transversal de aproximadamente 7m de largura) infestado de “jacarés” (3 ou mais alunos). Uma vez que os “jacarés” tocam na bola dos alunos que conduzem a bola pelo “rio perigoso” eles deixam de ser “jacarés” e pegam a bola, e o aluno que teve a bola roubada torna-se “jacaré”.

Visando o treinamento do drible, finta e finalização foram utilizados exercícios de 1X1 e 2X1 em situação de ataque rápido, isto é, os atacantes deveriam buscar a finalização rapidamente.

Segunda Parte:

Foco: Ações de apoio, ações individuais com a bola (domínio, drible, finta e passe)

Na segunda parte do treinamento foram realizados jogos de 2X2 e 3X3 em gols “caixote” (mini gols sem goleiro). O intuito de reduzir o número de jogadores é aumentar o envolvimento com as ações individuais com a posse de bola e ações de apoio ao portador da bola.

Antes do início da atividade o professor orientou os jogadores à buscarem espaços vazios, tanto quando portadores da bola como sem a posse da bola. Sem a posse da bola os jogadores deveriam buscar espaços vazios com o intuito de apoiar o portador da bola, oferecendo opção de passe. Para melhorar a ocupação do espaço, o professor propôs que eles se espalhassem na quadra e não ficassem muito próximos uns

dos outros.

Parte Final:

Foco: Ações individuais com a bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno

Na parte final foi realizado o jogo formal. Durante o jogo o professor reforçou as heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizou a prancheta magnética para ilustrar visualmente as ações esperadas.

Aula 2

Parte inicial:

Foco: Drible e finalização

Os alunos foram dispostos em duas colunas, uma em cada metade da quadra. Ao sinal do apito tinham de driblar seis cones e depois finalizar. O professor orientou os alunos em relação ao pé de apoio e manter o corpo equilibrado durante a finalização.

Segunda Parte:

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, proteção, drible e finta) e ações de apoio.

Foram realizados jogos de 1X1 e 2X2 com gol “caixote” (mini gols sem goleiro). O jogo de 1X1 tinha como finalidade o exercício do drible, da finta, da proteção e marcação. O exercício de 2X2 tinha como foco, além do drible, da finta, da proteção e marcação, as ações de dar opção de passe, desmarcar-se e se espalhar na quadra (ações individuais de apoio).

Parte final:

Jogo Formal. Durante o jogo o professor reforçou as heurísticas de linha de passe e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizou a prancheta magnética.

Aula 3

Parte Inicial

Foco: Ações individuais com bola (drible, finta e finalização) e ações de apoio.

A aula iniciou-se com um exercício em que os alunos eram divididos em pares. Um dos alunos tinha de conduzir a bola de um lado da quadra para o outro, enquanto o outro se deslocava de costas simulando o fechamento de espaços vazios. O aluno que se deslocava sem a posse de bola apenas atuava como “sombra”, isto é, não podia roubar a bola, apenas simular o fechamento dos espaços. Depois de atravessada a quadra, as funções eram invertidas.

Após o primeiro exercício, foi realizado o jogo dos números. Os alunos foram divididos em duas equipes. Dentro de cada equipe os alunos receberam um número. Os alunos se dispuseram atrás da linha de fundo respectiva à meta a defender. Ao comando do professor, os alunos tinham de entrar em quadra e jogar contra o time adversário. Quando o professor dizia: “número 1”, os “números” 1 de cada equipe deveriam correr para dentro da quadra, buscar proteger sua meta e realizar o gol. Quando o comando era, por exemplo, “número 6 e número 3”, os “números” 6 e 3 de cada equipe partiam para o confronto.

Segunda Parte:

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible e finta) e ações de apoio

Foi realizado um exercício sem oposição para o treinamento do passe e finalização. Os alunos foram dispostos em duas colunas e tinham de passar a bola para o professor que a passava de volta para que finalizassem. Em seguida, foram realizados jogos modificados de 3X3 com gols “caixote” (mini gols). Antes do início do jogo, o professor retomou as heurísticas de buscar o espaço vazio, opção de passe, desmarcação e espalhar na quadra com auxílio da prancheta e demonstrações com os alunos. Durante os jogos, sempre reforçava as heurísticas através de feedbacks pontuais para cada aluno

Aula 4

Parte inicial

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible e finta) e ações de apoio.

O primeiro exercício voltava-se ao aprimoramento da técnica do passe. Os alunos eram dispostos em duplas, cada um da dupla de um lado da quadra sobre as linhas laterais de frente um para o outro. Eles tinham de conduzir a bola até aproximadamente o meio da quadra e realizar o passe para o companheiro. No meio do caminho, antes de passarem, realizavam alguns coordenativos pedidos pelo professor. Os coordenativos consistiam em manobras com bola como: a “pedalada” para um lado, para o outro, para os dois lados, o giro com a bola imitando a ação do pivô, mudar de direção com a bola, etc.

Após o exercício voltado ao passe, os alunos foram divididos em vários grupos de 3 e jogaram um Bobinho de 2X1. O Bobinho é uma atividade bem popular no Brasil, na qual alguns jogadores tentam trocar passes enquanto o “bobinho” (outro jogador) tenta pegar a bola. Uma vez que o “bobinho” pega a bola, ele se torna um jogador “normal”, e o jogador que perdeu a bola se torna o “bobinho”. Essa atividade exercitaria, principalmente, o passe e busca pela opção de passe (linha de passe).

Segunda parte

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible e finta) e ações de apoio.

Após as primeiras atividades, foi realizado um jogo de 3X3 no gol “caixote”. Antes do início do jogo, o professor retomou as heurísticas de buscar o espaço vazio, opção de passe, desmarcação e espalhar na quadra com auxílio da prancheta e demonstrações com os alunos. Durante os jogos, sempre reforçava as heurísticas através de feedbacks pontuais para cada aluno.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização) e ações de apoio.

Durante o jogo o professor reforçava as heurísticas de linha de passe e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava a prancheta magnética para ilustrar de outra maneira as ações esperadas.

Aula 5

Parte inicial

Foco: Ações individuais com bola (passe e domínio) e ações de apoio

A aula se iniciou com o treinamento de passes, já descrito anteriormente, em que os alunos se dividiam em duplas e realizavam os passes.

Em seguida, foi realizado um bobinho de 4X1. Essa situação de superioridade facilitaria bastante a execução dos passes e domínios, bem como as ações de opção de passe, pois a pressão da oposição é bem reduzida.

Segunda Parte

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização) e ações de apoio.

Foram realizados exercícios de 2X1 em situação de contra-ataque. Dois atacantes partiam em direção ao gol defendido por um jogador (e o goleiro) buscando oportunidades de finalizar e marcar o gol. A heurística de opção de passe (linha de passe) era reforçada constantemente pelo professor por meio de feedbacks orais e demonstrações.

Parte Final

Foco: Ações individuais com a bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Durante o jogo o professor reforçava as heurísticas de linha de passe e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava uma prancheta magnética como recurso visual.

Aula 6

Parte Inicial

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização)

Foram realizados exercícios sem oposição para o treinamento do drible, passe e finalização. Em seguida foi realizado um exercício de 1X1 (situação de contra-ataque) cujo objetivo era fintar o adversário e finalizar.

Segunda Parte (Não houve)

Parte Final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal de 5X5. Durante o jogo o professor reforçava as heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava a prancheta magnética como recurso visual.

Aula 7

Parte inicial

Foco: Drible e Finta

Foi realizado o jogo “rio perigoso”, descrito na primeira aula.

Segunda Parte

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Na segunda parte da aula 7, o professor organizou um exercício de 1X1+coringa em situação de ataque rápido. O coringa servia de apoio para o portador da bola, mas não podia finalizar. Para aumentar a eficiência do exercício, o professor assumiu o papel do coringa. A ideia do exercício era, através da superioridade numérica proporcionada pelo coringa, facilitar a ação do atacante, pois teria menos pressão e maior tempo para perceber e tomar as decisões. Dessa forma, o professor pensou que poderia facilitar o treinamento das ações de desmarcar-se e dar opção de passe, fintar e finalizar.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Na parte final desta aula o professor realizou jogos de 3X3 nas metades da quadra com gols grandes. Mais uma vez, as heurísticas de buscar espaços vazios, opção de passe e espalhar na quadra foram reforçados por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizou a prancheta magnética como recurso visual.

Aula 8

Parte inicial

Foco: Ações individuais com bola (domínio e passe) e ações de apoio.

Nesta primeira parte o professor organizou o jogo mãe-da-rua adaptado ao futebol. Os alunos foram divididos em pares que se posicionavam a uma distância de aproximadamente 10 m (correspondente à “rua”) um de frente para o outro, sendo que um deles teria a posse da bola. Um par foi selecionado para ser “a mãe da rua”, isto é, aqueles que ficariam na “rua” (zona demarcada por cones do tipo “chapeuzinho” com largura de aproximadamente 10 metros) tentando impedir que a bola atravessasse. Ao sinal do professor, os alunos com a posse da bola teriam de tentar atravessá-la para o outro lado para os seus respectivos pares. Caso uma das “mães da rua” interceptasse a bola, o passador se tornava “mãe da rua” e o “mãe da rua” se tornava passador. Ao longo do jogo o professor aumentou o número de “mães-da-rua” para aumentar a dificuldade. O objetivo do exercício era exercitar o passe, o domínio e a ação de apoio de oferecer opção de passe.

Segunda parte

Foco: Ações individuais com bola (drible, finta e finalização) e ações de apoio e retorno.

Na segunda parte foi realizado um exercício de 1X1 gol caixote visando o treinamento das ações de driblar, fintar e proteger. Em seguida foi realizado um exercício de 2X1 em ataque rápido. Os alunos foram orientados a saírem de trás do marcador para dar opção e passe e olharem para o posicionamento do goleiro para finalizar.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal de 5X5. Durante o jogo o professor reforçava as heurísticas de linha de passe e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também a prancheta magnética como recurso visual.

Aula 9

Parte Inicial

Foco: Ações individuais com bola (domínio e passe), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo mãe da rua adaptado ao futebol, descrito na aula 8. Em seguida foi realizado exercício de 1X1 com coringa (professor).

Segunda parte

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passe, drible e finta), ações de apoio e retorno.

O professor realizou jogos de 3X3 nas metades da quadra com gol grande, isto é, um dos alunos de cada time tinha de assumir a função de goleiro também. As heurísticas de buscar espaço vazio, linha de passe e espalhar na quadra foram reforçados por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava prancheta magnética como recurso visual.

Parte Final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal de 5X5. Novamente, as heurísticas de linha de passe e espalhar na quadra foram reforçadas por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava a prancheta magnética como recurso visual.

Aula 10

Parte Inicial

Foco: Drible

O professor construiu um circuito que os alunos deveriam percorrer driblando diferentes obstáculos. Em seguida, foi realizada atividade de 1X1 com gol “caixote”.

Segunda parte

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passe, drible e finta) e ações de apoio

Foram realizados jogos de 2X2 e 3X3. Durante os jogos o professor reforçava as heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava a prancheta magnética.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal. Mais uma vez foram dados feedbacks em relação às heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra

Aula 11

Parte inicial

Foco: Drible e finalização

Os alunos foram divididos em dois grupos para realizar uma estafeta em que deveriam driblar alguns obstáculos e finalizar. O time que conseguisse mais pontos durante 7 min ganhava o jogo.

Segunda Parte

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passe, drible e finta) e ações de apoio.

Na segunda parte foram realizados dois exercícios: 1X1 + coringa (aluno) e 3X3 com gol caixote. Durante os jogos o professor reforçava as heurísticas de opção de

passa (linha de passa) e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava o recurso visual da prancheta magnética.

Parte Final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passa, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Jogo formal

Aula 12

Parte Inicial

Foco: Ações individuais (domínio, passa, drible, finta, proteção e finalização).

Na parte inicial foi realizado o exercício “resta um”. Cada aluno iniciava com uma bola e tinha de tirar a bola dos outros alunos para fora de uma área demarcada. O último a conseguir ficar com a bola dentro da área demarcada seria o vencedor. O objetivo da atividade era treinar as ações de drible, finta e proteção.

Em seguida, os alunos realizaram um exercício de passa e finalização sem oposição. Divididos em duas colunas eles passavam para o professor e depois iam receber a bola para finalizar.

Segunda Parte

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passa, drible e finta) e ações de apoio.

Foram realizados jogos de 3X3 usando as duas metades da quadra (dois jogos

simultâneos). Durante os jogos o professor reforçava as heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra por meio de feedbacks orais e, nos intervalos, também utilizava a prancheta magnética.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Aula 13

Parte inicial

Foco: Drible, finta e ações de apoio.

Foi realizado mais uma vez a atividade “rio perigoso”, descrita na primeira aula.

Em seguida, os alunos realizaram exercício em que tinham que driblar seis cones e finalizar.

Aula 14

Parte inicial

Foco: Drible e finta

Foi realizado o exercício “siga o mestre” em que os alunos tinham de tentar imitar os movimentos propostos pelo professor (mudança de direção com a bola, pedalada, giro, condução de costas, etc.).

Segunda parte

Foco: Ações individuais (domínio, passe, drible e finta) e ações de apoio.

Foi realizado o exercício de 2X1 em ataque rápido (contra-ataque).

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal. Mais uma vez foram dados feedbacks em relação às heurísticas de opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra

Aula 15

Parte inicial

Foco: drible e finta

Foi realizado o exercício “siga o mestre” em que os alunos tinham de tentar imitar os movimentos propostos pelo professor (mudança de direção com a bola, pedalada, giro, condução de costas, etc.).

Em seguida foi realizado jogo de 1X1 gol “caixote” (mini gol).

Segunda Parte

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passe, drible e finta) e ações de apoio.

Foram realizados jogos de 2X2 e 3X3 em que bancos foram utilizados como gol (sem goleiro). Dois bancos foram colocados à aproximadamente dois metros das

respectivas linhas de fundo, sendo permitido que se marcasse gol tanto pela frente quanto por trás. A ideia do jogo era exercitar as heurísticas de desmarcação, opção de passe, buscar espaço vazio de uma maneira um pouco diferente.

Parte final

Foco: Ações individuais com bola (domínio, passe, drible, finta e finalização), ações de apoio e retorno.

Foi realizado o jogo formal. Mais uma vez foram dados feedbacks em relação às heurísticas opção de passe (linha de passe) e espalhar na quadra

Aula 16

Parte Inicial

Foco: Ações individuais (domínio, proteção, passe, drible e finta) e ações de apoio.

Jogos de 1X1 e 2X2 com gol “caixote” (mini gol)

Parte Final

Jogo Formal. Avaliação final

7.2. COLETA DOS DADOS: PROCEDIMENTOS

Todas as aulas foram filmadas na íntegra por uma câmera fixada em um tripé

colocado nas arquibancadas laterais da quadra. Desse modo, era possível cobrir praticamente todo o terreno de jogo. Quando necessário, ajustes eram feitos pelo pesquisador responsável em manejá-la.

7.2.1. Teste de observação do desempenho

Este teste tem o intuito de avaliar a variável dependente: comportamentos táticos dos alunos/jogadores.

Os quinze alunos que começaram o programa foram divididos aleatoriamente em três equipes (A, B e C). Foram realizados dois jogos formais com cinco minutos de duração: A x B e A x C. Os jogos foram filmados por uma câmera colocada lateralmente à quadra de maneira a cobrir todo o jogo. O teste foi aplicado no período pré-programa (avaliação diagnóstica: primeira sessão) e pós-programa (avaliação final: décima sexta sessão). No teste realizado ao final do programa, havia sobrado dez participantes dos quinze que iniciaram o programa. Para completar as equipes no teste pós-programa, foram utilizados cinco outros alunos da mesma faixa etária que ingressaram no treinamento após a avaliação diagnóstica.

Considerando a carência de testes que atendam as especificidades do presente projeto, optamos por construir um novo instrumento.

7.2.1.1. Construção do teste

O instrumento que se segue teve inspiração no instrumento utilizado por Ricardo et al. (2005) no contexto do basquetebol escolar e na metodologia observacional proposta por Anguera et al. (2000) composta por quatro fases principais: (1) delimitação da atividade a ser observada, (2) coleta e otimização dos dados, (3) análise dos dados e (4) interpretação.

Na primeira fase (delimitação da atividade) foi decidido que a análise será restrita aos comportamentos relativos à fase com bola e que a duração dos jogos analisados será de cinco minutos. O início da fase de ação com bola de uma equipe é definido como o momento em que um jogador da equipe controla a bola, e o final quando um jogador da outra equipe controla a bola.

Para segunda fase (coleta e otimização dos dados), Anguera et al. (2000) sugere a construção de um instrumento *ad hoc* que se adapte à realidade que se pretende estudar. Os autores propõem que se inicie o processo com sessões de observação exploratória. Com base nessas sessões de observação exploratória e em um referencial teórico, os autores sugerem a criação de categorias para registrar as ações. Tais categorias deveriam permitir o registro das ações de maneira exaustiva e mutuamente exclusiva, isto é, as categorias deverão ser capazes de contemplar todas as ações (exaustividade), e cada ação poderá ser assinalada em apenas uma vez (mútua exclusividade).

Com base em sessões de observação realizadas em um estudo piloto e no referencial teórico (modelo do jogo), foram escolhidas 5 categorias (sujeitas à modificações): domínio, passe, drible, finalização e ações de apoio sem a posse da bola; estas categorias foram divididas em 3 subcategorias: tomada de decisão, execução motora e resultado da ação. As subcategorias foram definidas tomando como base três componentes observáveis da ação tática: a tomada de decisão, a execução motora e o resultado da ação. A componente tomada de decisão diz respeito a selecionar habilidade que se vai utilizar, bem como a que companheiro passar a bola, quando finalizar, quando passar que direção tomar em progressão, quando realizar determinado gesto técnico, etc. A componente de execução motora diz respeito ao gesto técnico propriamente dito, ou seja, compara-se o gesto realizado a um modelo de referência da técnica em questão. O resultado da ação é ditado pelas situações de êxito ou fracasso.

Na planilha que se encontra no apêndice (planilha 1) podem ser vistas as categorias, subcategorias e características definidas a partir do projeto piloto. As características são apresentadas seguindo um critério de qualidade, sendo as de cor vermelha de qualidade inferior, as azuis intermediárias e as pretas de qualidade superior. Cada característica possui um código respectivo para facilitar as anotações.

Resumindo, o instrumento de observação do desempenho no jogo foi estruturado da seguinte forma:

- Sessões de observação.
- Definição de categorias (domínio, passe, drible, finalização e ações de apoio sem a bola: ações definidas com base no projeto piloto).
- Cada uma das categorias foi organizada em três subcategorias: tomada de decisão, execução motora e resultado da ação. Exceto as categorias ações de apoio sem bola e domínio – sem subcategorias, e drible – não foi contemplada a subcategoria de execução motora.
- Cada uma das subcategorias se ramificou em algumas características de maneira exaustiva e exclusiva.
- As características são apresentadas seguindo um critério de qualidade (preto superior, azul intermediário e vermelho inferior).

7.3. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados foram feitas pelo pesquisador gerente. Assim como mencionado anteriormente, elas se limitaram as ações com bola das equipes. As anotações eram feitas focando-se nas ações de um jogador por vez. As anotações das ações individuais com bola iniciavam-se toda vez que ele controlava até o momento em que já não tinha mais o seu controle seja por ter realizado um passe, pela perda de controle, desarme, etc. Cada registro de ação de apoio era realizado imediatamente após o término das ações com bola de cada companheiro. Por exemplo, o aluno 1 controlou a bola (controla com segurança), driblou para um espaço vazio e passou para um companheiro em melhores condições. No momento do passe o vídeo era parado e a ação de apoio do jogador em foco era anotada. Outro exemplo, o aluno 2 controlou a bola (domínio com segurança) optou por um drible em momento inapropriado (drible inconsequente) e perdeu a bola. No momento da perda da bola o vídeo era parado para anotação da ação de apoio do jogador em foco.

Para aferir o desempenho tático dos alunos, foram utilizados os filmes referentes aos jogos destinados às avaliações. Os registros foram agrupados em quatro blocos (variáveis dependentes):

- 1) Total de ações: soma de todos os registros para cada jogador.
- 2) Ações de qualidade superior: soma das ações de alta qualidade para cada jogador
- 3) Ações de qualidade intermediária: soma das ações de qualidade intermediária para cada jogador
- 4) Ações de qualidade inferior: soma das ações de baixa qualidade para cada jogador

Para o tratamento e análise dos resultados foram utilizados os valores da estatística descritiva: média e desvio-padrão (DP). Para comparação entre os momentos

inicial e final do grupo estudado foram utilizados o teste-T de student para dados paramétricos e o teste de Wilcoxon para dados não paramétricos. O teste de Shapiro-Wilk indicou que somente os dados concernentes às ações totais apresentaram distribuição normal, enquanto todos os outros não puderam ser enquadrados nessa categoria.

O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,1$.

7.3.1. Teste de fidedignidade

A verificação da fidedignidade intra e entre observadores foi feita pela computação da correlação intraclassa (ICC) (THOMAS; NELSON, 2002) das ações totais e do índice das ações de alta qualidade de oito alunos durante jogo de cinco minutos. A concordância inter-observador foi verificada entre dois pesquisadores com experiência no ensino de futsal (pesquisador gerente e pesquisador responsável pela aplicação do programa).

Observou-se uma forte correlação tanto intraobservador (ICC=0,98) quanto entre os dois observadores (ICC=0,97).

8 RESULTADOS

Ao final do programa de ensino, foi observado aumento significativo ($p \leq 0,05$) no total de ações (Inicial: $17,12 \pm 9,33$; Final: $26,88 \pm 12,32$) e nas ações de qualidade superior (Inicial: $9,25 \pm 8,53$; Final: $18,63 \pm 15,05$). No que diz respeito às ações de qualidade inferior (Inicial: $6,25 \pm 4,17$; Final: $7,25 \pm 5,95$) e ações de qualidade intermediária (Inicial: $1,63 \pm 1,99$; Final: $1 \pm 0,76$), nenhuma diferença significativa foi encontrada (vide Tabela 1).

TABELA 1 - Resultado das avaliações iniciais e finais das variáveis referentes ao desempenho tático (total de ações, ações de qualidade, ações de qualidade intermediária e ações de qualidade inferior), e o p estatístico (valor-p) auferido após os testes comparativos.

Avaliação Inicial	Avaliação Final	Valor-p

Total de Ações	17,12 ± 9,33	26,88 ± 12,32 *	0,066
Ações de Qualidade Superior	9,25 ± 8,53	18,63 ± 15,05 *	0,09
Ações de Qualidade Intermediária	1,63 ± 1,99	1 ± 0,76	0,72
Ações de Qualidade Inferior	6,25 ± 4,17	7,25 ± 5,95	0,67

*diferença estatisticamente significativa ($p \leq 0,1$)

Na tabela que se segue (tabela 2) estão discriminados os resultados de cada aluno nos momentos inicial e final. Ao analisar as variáveis ações totais e ações de qualidade superior, observa-se que todos, exceto os alunos um e sete, apresentaram melhoras ao final do programa. No entanto, considerando a relação entre o número de ações de qualidade superior e o número de ações totais (ações de qualidade superior/ações totais), obtém-se que o aluno sete realizou uma porcentagem maior de ações de qualidade superior ao final do programa (inicial: $23/32 = 71\%$; final: $15/17 = 88\%$).

TABELA 2- Resultados discriminados por participante nas avaliações inicial e final.

Aluno	TOTAL DE AÇÕES		ALTA QUALIDADE		MÉDIA QUALIDADE		BAIXA QUALIDADE	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1	7	13	4	3	2	1	1	9
2	11	37	6	34	2	2	3	1
3	30	44	18	38	2	1	10	5
4	20	42	15	38	0	1	5	3
5	11	25	0	7	0	2	11	16
6	12	20	0	3	0	1	12	16
7	32	17	23	15	6	0	3	2
8	14	17	8	11	1	0	5	6
Média	17,125	26,88	9,25	18,62	1,63	1	6,25	7,25

DP	9,33	12,32	8,53	15,50	1,99	0,76	4,17	5,95
----	------	-------	------	-------	------	------	------	------

9 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que o programa criado exerceu influência positiva sobre o desempenho tático dos participantes. O aumento no total de ações indica um maior envolvimento nas ações com a posse da bola, considerando que a avaliação se focou somente nessa fase do jogo. Esse maior envolvimento consistiria em um primeiro indicativo de melhora do desempenho tático, pois, a partir dele, é possível inferir que a bola permaneceu mais tempo sob controle das equipes e dos jogadores e menos tempo em situação de transição (perda da posse) ou fora do jogo. O aumento significativo das ações de qualidade superior ao final do programa e a ausência de diferença significativa entre as avaliações finais e iniciais nas ações de qualidade intermediária e inferior ratificam a melhora no desempenho dos participantes.

Com efeito, o número pequeno de participantes e o fato de o programa ter sido implementado somente em uma amostra limitam conclusões mais abrangentes e profundas acerca desse modelo de ensino. Outras pesquisas seguindo linha semelhante devem ser conduzidas em outros contextos (diferentes idades, escolas, nível socioeconômico, gênero, etc.) com o intuito de trazer mais evidências que contribuam

para melhora do ensino do futsal e de outras MECs. É importante destacar que a comparação com estudos anteriores se torna muito difícil devido às limitações já apontadas (falta de detalhamento sobre métodos, instrumento de análise, diferentes modalidades, etc.).

Uma faceta importante de ser averiguada com mais profundidade é a da influência das intervenções teórica (heurísticas) e práticas (jogos modificados e do jogo formal) no desempenho. No presente estudo, optou-se pela combinação desses modos e melhoras foram observadas. No entanto, o desenho experimental utilizado não permite inferir com maior precisão de que forma os jogadores se apropriaram da teoria, tampouco a influência dos exercícios voltados à execução de movimentos, dos jogos modificados e do jogo formal na mudança do desempenho. Dessa forma, outros desenhos experimentais e testes devem ser criados e implementados com o intuito de discriminar o impacto dessas formas de intervenção isoladamente ou combinadas, em diferentes contextos.

Não se pretende, com isso, propor o isolamento e comparação de diferentes métodos, assim como outros estudos já fizeram (CORREA et al., 2004; FRENCH et al., 1996a; FRENCH et al., 1996b; TURNER; MARTTINEK, 1992; TURNER; MARTTINEK, 1999), mas a busca por discriminar os efeitos das estratégias de intervenção (jogos modificados, exercícios focados na técnica, heurísticas, estilos de ensino, etc.) visando melhorar suas articulações no processo de treinamento.

Diante do que foi apresentado, ainda são muitas as perguntas a serem respondidas. Na tentativa de inspirar futuros estudos, as seguintes questões foram destacadas:

- Quais os efeitos da combinação teoria (heurísticas) e jogo formal?
- Quais os efeitos da combinação jogos modificados e jogo formal sem orientação teórica?
- Quais comportamentos os jogos modificados induzem de fato (com e sem orientação teórica)?
- Quais os efeitos dos exercícios focados na técnica do movimento?

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi realizado com o intuito de contribuir para construção de programas de ensino de futsal, podendo também ser útil para outras modalidades coletivas. Referenciando-se em alguns modelos “táticos” de ensino, procurou-se construir um programa e verificar seus efeitos no desempenho tático dos alunos.

A construção da representação do jogo teve papel fundamental na estruturação do ensino e na criação da ferramenta de avaliação, pois possibilitou uma visão mais clara e organizada da modalidade. Partiu-se da perspectiva sistêmica com o intuito de evitar a redução do jogo a mera combinação de gestos técnicos, salientar a importância das relações na sua dinâmica e da tomada de decisão para uma ação mais eficiente. Não obstante, é importante deixar claro que os gestos técnicos são componentes importantes para o desempenho, mas não suficientes para dar conta da essência dinâmica do jogo.

Embora muitos modelos pedagógicos critiquem a perspectiva tecnicista e advoguem em favor de uma visão sistêmica em que se valorize mais a compreensão e tomada de decisão (MAHLO, 1974; BAYER, 1986; BUNKER; THORPE, 1982; GRECO; 2007; GRAÇA et al., 2007), nota-se poucos esforços no sentido da organização de um modelo que represente essa perspectiva (atualmente hegemônica) e que ajude a guiar o ensino e pesquisas. É importante frisar que a busca por representar o jogo não visa à confecção de manuais indicando passo a passo o caminho a ser seguido no processo de formação de jogadores de futsal, mas busca mapear e organizar conhecimentos relevantes que auxiliem na estruturação do ensino. Dessa forma, a utilização da representação proposta apenas faz sentido com a apropriação crítica dos conceitos, o que permite ressignificações e remodelações de acordo com o contexto.

Os resultados demonstram que o programa influenciou positivamente o desempenho tático dos alunos, mesmo com a curta duração da intervenção e o número reduzido de participantes. Tais evidências contribuem para o fortalecimento tanto da representação para estruturação do ensino como da forma como o programa foi organizado e implementado, demonstrando organicidade entre teoria e prática. Outras

pesquisas seguindo linha semelhante seriam importantes para registrar e intercambiar experiências em outros contextos, visando aprofundar ou trazer outros elementos para discussão. Um passo importante seria a discriminação dos efeitos de diferentes estratégias de ensino (heurísticas, jogos modificados, estilos de ensino, exercícios focados na técnica de movimento, etc.), pois permitiria uma sistematização mais efetiva do processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental destacar a limitação de qualquer representação para apreender a realidade e que, logicamente, o jogo de futsal é muito mais complexo do que o que foi acima apresentado. No presente trabalho buscou-se realizar um recorte da modalidade limitado somente à dimensão do desempenho estratégico-tático. Outras dimensões como estética, lúdica, da saúde etc. não foram sequer mencionadas e necessitam de uma maior atenção quando da sistematização de um programa de ensino de futsal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGUERA, M. T.; VILLASEÑOR, A., LOPEZ, J.; MENDO, A. La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *EFDeportes.com Revista Digital*, Buenos Aires, ano 5, n. 24, Agosto 2000. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd24b/obs.htm>>.

AUDI, R. **The Cambridge Dictionary of Philosophy**. Cambridge University Press: Cambridge, p.379, 1999.

BALAN, C. M.; DAVIS, W. E. Ecological task analysis: an approach to teaching physical education. **JOPERD**, Chicago, v. 64, n.9, p.54-61, 1993.

BAYER, C. **La enseñanza de los juegos deportivos colectivos**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, S.A, 1986.

BUNKER, D.; Thorpe, R. A model o f teaching games for secondary school. **Bulletin of Physical education**, v. 18, n.1, p. 5-8, 1982.

CORREA, U.C.; SILVA, A.S.; PAROLI, R. Efeitos de diferentes métodos de aprendizagem do futebol de salão. **Motriz**, Rio Claro, v.10, n. 2, p.79-88, 2004.

FRENCH, K.; WERNER, P.; RINK, J.; TAYLOR, K., HUSSEY, K. The effects of a 3-Week Unit of Tactical; Skill; Or Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance of Ninth Grade Students. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.15, p.418-438, 1996a.

_____. The effects of a 6-Week Unit of Tactical; Skill; Or Combined Tactical and Skill Instruction on Badminton Performance of Ninth Grade Students. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 15 p. 439-463, 1996b.

GARGANTA, J.; GREHAIGNE J.P. Abordagem sistêmica do jogo: moda ou necessidade. **Movimento**, Porto Alegre , v.10, n.5, p. 40-50, 1999.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, v.7, n.3, p.401-422, 2007.

GRAÇA, A.; RICARDO, V.; PINTO, D. O Ensino do Basquetebol: Aplicar o Modelo de Competência nos Jogos de Invasão Criando um Contexto Desportivo Autêntico. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S (Eds.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2007.

GRECO, P.J. **Iniciação Esportiva Universal: Metodologia de Iniciação Esportiva na Escola e no Clube**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2007.

GREHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P.; BOUTHIER, D. The foundations of Tactics and Strategy in Team Sports. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.18, p.159-174, 1999.

GRIFFIN, L. L.; MITCHELL, S. A.; OSLIN, J. L. **Teaching sport concepts and concepts skills: a tactical games approach**. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1997.

HERNANDÉZ MORENO, José. **Fundamentos del deporte: analisis de las estructuras del juego deportivo**. 2. ed. Barcelona: INDE, 1998

MAHLO, F. O **Acto Tático No Jogo**. Lisboa: Compendium, 1974.

METZLER, M. W. Implications of Models-Based instruction for research on teaching: a Focus on Teaching Games for Understanding. In: GRIFFIN, L. L.; BUTLER, J. **Teaching Games for Understanding: theory, research and practice**. Human Kinetics, Champaign, 2005.

NEVETT, M.; ROVEGNO, I.; BABIARZ M.; MCCAUGHTRY, N. Changes in basic tactics and motor skills in invasion-type game after a 12-lesson unit of instruction. In: GRIFIN, L. & PLACEK, J. (Eds.), The Understanding and development of learner's domain specific knowledge (Monograph). **Journal of teaching in Physical Education**, Champaign, v. 20, p. 352-369, 2001.

OSLIN, J. L.; MITCHELL, S. A.; GRIFFIN, L. L. The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v.17, n.2, p.231-243, 1998.

RICARDO, V. N. **Novas estratégias de Ensino para os Jogos Esportivos Coletivos. Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do nono ano de escolaridade**. Dissertação (mestrado em Desporto para crianças e jovens) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, 2005.

SEABRA, Fernando. **Identificação e análise de padrões de circulação de bola no futebol**. 2010. 79f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, USP, 2010.

SIEDENTOP, D. **Sport education: Quality PE through positive sport experiences**. Champaign. Human Kinetics, 1994.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. Métodos de pesquisa em atividade física. Tradução Ricardo D. S. Petersen et al., 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TURNER, A. P.; MARTINEK, T. J. A comparative analysis of two models for

teaching games (Technique approach and game centered (tactical focus approach). **International journal of physical education**, Schorndorf, v.29, n.4, p.15-31, 1992.

TURNER, A. P.; MARTTINEK, T. J. An investigation Into Teaching Games for Understanding: Effects on Skill, Knowledge, and Game Play. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Reston, v.70,n.3, p.286-296, 1999.

APÊNDICE

PLANILHA 1- Planilha utilizada para o registro das ações dos alunos contendo as categorias, subcategorias e características definidas a partir do projeto piloto.

CATEGORIAS	COMPONENTES OBSERVÁVEIS DA PERFORMANCE DO JOGO	Código	Núm.
DOMÍNIO (RECEPÇÃO)	EXECUÇÃO MOTORA		
	Controla a bola com segurança	Rs	
	Controla a bola em progressão	Rp	
	Controla a bola com dificuldade	Rd	
	Não controla a bola	Nr	
DRIBLE	TOMADA DE DECISÃO		
	Dribla se não tem linha de passe	Dslp	
	Dribla para criar/ganhar espaço	Dce	
	Drible inconsequente	Di	
	Não dribla quando tem espaço	ND	
	RESULTADO DA AÇÃO		
	Superou o oponente	So	
	Perdeu a Bola	Pb	

PASSE	TOMADA DE DECISÃO		
	Passa para um colega desmarcado em melhor posição	Pdesm	
	Passe para jogador coberto pela defesa	Pc	
	Passe para jogador mal posicionado (longe demais ou perto demais)	Pmposic	
	Passe “rifado” (chuta a bola pra frente sem pressão adversária)	Prif	
	EXECUÇÃO MOTORA		
	Passa mantendo o corpo equilibrado/ com controle do gesto (pé de apoio)	Peq	
	Passa desequilibrado	Pdes	
	RESULTADO DA AÇÃO		
	Passe chega em boas condições	Pbc	
	Passe chega em más condições	Pmc	
	Passe errado	Pe	

CHUTE (FINALIZAÇÃO)	TOMADA DE DECISÃO		
	Finaliza em condições favoráveis (quando tem espaço)	Fcf	
	Finalização com oposição clara	Foc	
	Finalização em distância inapropriada	Fdi	
	Não finaliza em condições favoráveis	NF	
	EXECUÇÃO MOTORA		
	Chute equilibrado (equilíbrio do corpo: pé de apoio próximo a bola)	Ceq	
	Chute desequilibrado	Cdes	
	RESULTADO DA AÇÃO		
	Finalização bem sucedida	Fbs	
	Finalização próxima (goleiro defende, bola passa perto da meta)	Fpm	
	Finalização longe da meta	Flm	
AÇÕES DE APOIO	Oferece opção para receber a bola	Por	
	Procura deslocar-se para uma posição favorável para equipe (abertura de espaço)	Aesp	
	Faz cobertura do jogador com bola quando necessário	Cober	
	Movimento pobre sem propósito	Msp	
	Movimento demasiado perto do portador da bola	Mpb	
	Movimento demasiado longe do portador da bola	MIb	
	Não se movimenta para dar suporte	Nm	