

Percepções iniciais sobre a conscientização tática no processo de iniciação esportiva do projeto de extensão “escola de esportes” da ESEFID/UFRGS

Initial perceptions about tactical awareness in the sports initiation project of the ESEFID/UFRGS “escola de esportes” extension project

Percepciones iniciales sobre la conciencia táctica en el proyecto de iniciación deportiva del proyecto de extensión ESEFID/UFRGS escola de esportes

Ivan Oliveira dos Santos¹ 

Camila Amato¹ 

Eduardo Rodrigues Oliveira¹ 

Guy Ginciene¹ 

RESUMO

Objetivos: O objetivo do presente estudo foi compreender as potencialidades e desafios para utilização dos momentos de conscientização tática durante o processo de ensino dos esportes de invasão em um projeto de extensão. **Metodologia:** Participaram do trabalho os 14 alunos e alunas do Projeto de Extensão Escola de Esportes da ESEFID/UFRGS, com idades entre 7 a 11 anos. Os três estudantes-professores, responsáveis pelas 19 aulas de esportes de invasão do projeto, produziram diários de campo de suas observações. Estes diários passaram por uma análise temática realizada por quatro pesquisadores dividida em quatro partes: (1) criação de códigos que identificam os trechos dos diários; (2) junção e categorização dos códigos semelhantes; (3) tematização das categorias; (4) interpretação das categorias relativas à conscientização tática. **Resultados e discussão:** Percebemos que o estímulo à reflexão e verbalização nos momentos de conscientização podem proporcionar o entendimento sobre quais ações táticas são mais adequadas para cada situação. Isso foi explicitado em verbalizações corretas, melhora das ações de jogo após a conscientização tática e a demonstração de compreensão do jogo no momento em que os(as) alunos(as) ajudavam os(as) colegas. **Considerações Finais:** Os momentos de conscientização tática demonstraram ser um instrumento que, em conjunto com as outras vivências da aula, colaborou para o aumento da compreensão do jogo e consequentemente o aumento de ações e verbalizações adequadas.

Palavras-chave: Teoria do jogo. Pedagogia do esporte. Compreensão. Questionamento. Ensino - metodologia.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola Superior de Educação Física, Laboratório de Estudos Multidisciplinares em Esporte, Porto Alegre-RS, Brasil.

Correspondência:

Eduardo Rodrigues Oliveira. Rua Ecológica, 35, Camaquã, Porto Alegre - RS, CEP 91920-365. Email: eduardo.kyle@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The objective of the present study was to observe during an invasion sport teaching unit, the strategy for implementing awareness moments and to investigate their contribution to the understanding of the students' game. **Methodology:** 14 students from the ESEFID / UFRGS Sports School Extension Project, children and adolescents aged 7 to 11 years, participated in the work. Through participant observation, 3 monitors observed / participated in 19 classes from an invasion sport teaching unit, producing field diaries for each class. These journals went through a content analysis carried out by 4 researchers divided into 4 parts: (1) creation of codes that identify the excerpts of the diaries; (2) joining and categorizing similar codes; (3) thematization of categories; (4) interpretation of categories related to tactical awareness. **Results and discussion:** Encouraging reflection and verbalization in moments of awareness can provide students with an understanding of which tactical actions are positive and which can improve, making students critical to the tactical problems that occur during class, so that they can make more appropriate decisions in different situations of play. This was explained in correct verbalizations, tactical improvement after tactical awareness and demonstration of understanding of the game when students help their colleagues. **Final considerations:** The moments of tactical awareness proved to be an instrument that, together with the other experiences in the class, contributed to the increase in the understanding of the game and, consequently, the increase in appropriate actions and verbalizations.

Keywords: Game Theory. Sport pedagogy. Comprehension. Questioning. Teaching – methodology.

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este estudio fue comprender el potencial y los desafíos de utilizar momentos de conciencia táctica durante el proceso de enseñanza de los deportes de invasión en un proyecto de extensión. **Metodología:** En el trabajo participaron 14 alumnos del Proyecto de Ampliación de Escuela Deportiva ESEFID / UFRGS, con edades comprendidas entre los 7 y los 11 años. Los tres profesores en formación, responsables de las 19 clases de deportes de invasión del proyecto, elaboraron diarios de campo de sus observaciones. Estos diarios se sometieron a un análisis temático realizado por 4 investigadores divididos en 4 partes: (1) creación de códigos que identifican los extractos de los diarios; (2) unir y categorizar códigos similares; (3) tematización de categorías; (4) interpretación de categorías relacionadas con la conciencia táctica. **Resultados y discusión:** Nos dimos cuenta de que estimular la reflexión y la verbalización en momentos de conciencia puede proporcionar una comprensión de qué acciones tácticas son las más apropiadas para cada situación. Esto se explicó en verbalizaciones correctas, mejora de las acciones del juego después de la conciencia táctica y demostración de comprensión del juego cuando los estudiantes ayudaron a sus compañeros. **Consideraciones Finales:** Los momentos de conciencia táctica demostraron ser un instrumento que, junto con las otras experiencias de la clase, contribuyó al aumento de la comprensión del juego y, en consecuencia, al aumento de acciones y verbalizaciones adecuadas.

Palabras-Clave: Teoría del Juego. Pedagogía deportiva. Comprensión. Interrogatorio. Enseñanza – metodología.

INTRODUÇÃO

O ensino dos esportes pode ser organizado em princípios pedagógicos, que por sua vez são pautados em teorias e fundamentos que sustentam os métodos e modelos de ensinamentos dos esportes (BUNKER; THORPE, 1986; GARGANTA, 1998; GRAÇA; MESQUITA, 2015; GRECO, 2001). Os princípios pedagógicos de ensino podem ser classificados, basicamente, a partir de três teorias do conhecimento: inatismo, empirismo e interacionismo (BETTEGA *et al.*, 2021).

No inatismo, as experiências vivenciadas pelo sujeito ao longo de sua história são desconsideradas como fundamentais no ato de aprender (AQUINO; MENEZES, 2022). Abordagens de ensino naturalista e tradicionais se alicerçam nessa teoria.

Já no empirismo, as experiências advindas do meio externo são fundamentais para a construção do conhecimento. O indivíduo é entendido como receptor de conteúdos, adquirindo técnicas e comportamentos ensinados pelo(a) professor(a). Do empirismo, nascem abordagens de ensino tecnicistas e comportamentais, caracterizadas pelo ensino das habilidades técnicas de forma descontextualizada de sua utilização no jogo (BETTEGA *et al.*, 2021; AQUINO; MENEZES, 2022; THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986). Esta falta de interação entre a tática (contexto de jogo) e a técnica durante o ensino, formam alunos(as) que apresentam dificuldade em tomar decisões que levem o(a) jogador(a) a cumprir o objetivo do jogo (BOLONHINI; PAES, 2009).

A teoria interacionista aponta que a construção do conhecimento surge da interação sujeito-objeto, professor(a)-aluno(a), treinador(a)-jogador(a). Desta teoria surgem as abordagens humanista, cognitivista, construtivista, sociocultural e sistêmica. Dentro desta teoria estão contempladas as abordagens de ensino baseadas no jogo e centradas no aluno(a)/jogador(a) e na aprendizagem (BETTEGA *et al.*, 2021; AQUINO; MENEZES, 2022), as quais buscam romper com a lógica dos modelos tradicionais. Nestas, procura-se ensinar o esporte de acordo com sua complexidade, buscando o desenvolvimento da criticidade e da capacidade de resolução de problemas do indivíduo (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009).

Clemente (2012) aponta que para ensinar o esporte com o intuito de formar jogadores(as) inteligentes e que compreendam a complexidade do jogo coletivo, é preciso utilizar metodologias de ensino pautadas no jogo, as quais priorizam o ensino dos elementos tático-técnicos de forma contextualizada. Dessa forma, a inteligência dos jogadores/as poderá se desenvolver de forma que a tomada de decisão não dependa da interferência do(a) professor(a) (GALATTI *et al.*, 2014).

Na tentativa de valorizar a aquisição de competências e a compreensão tática (GALATTI *et al.*, 2014), propostas alternativas para o ensino do esporte foram pensadas pelos(as) pesquisadores/as da área. Uma delas é o Teaching Games for Understanding (TGfU), que tem como intuito alcançar o ensino para compreensão dos aspectos táticos do jogo (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986). Para tanto, o TGfU propõe que o conhecimento seja construído a partir de: jogos modificados; estímulos à reflexão e verbalização dos(as) alunos(as) sobre “o que fazer”, “como fazer” e “quando fazer” as ações tático-técnicas; e tomadas de decisão (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986).

Para alcançar esses objetivos, uma das estratégias é promover momentos de conscientização tática ao longo das aulas. A ideia é auxiliar o processo de compreensão do jogo, por meio de questionamentos que estimulam à reflexão e verbalização sobre as ações tático-técnicas realizadas, para que o(a) aluno(a) reconheça meios de superar o(a) adversário(a) durante a partida e tenha capacidade de atuar de maneira autônoma, solucionando os problemas que surgirão durante a prática (BOLONHINI; PAES, 2009; THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986; WEBB; PEARSON; FORREST, 2006).

Nesse sentido Otte *et al.* (2020) propuseram um novo modelo de comunicação para o treinamento de habilidades, a fim de orientar os(as) atletas durante as atividades. A ideia é fornecer feedback instrucional dentro do contexto de treinamento, no intuito de potencializar a compreensão do jogo. A instrução precisa estimular a solução de problemas por parte do(a) aluno(a), por meio de dicas que oportunizem a reflexão sobre as atividades, evitando falas diretivas e que deixem explícita a ação adequada para a situação. Há uma relação nos aspectos desenvolvidos durante o estudo citado com a conscientização tática, a análise das ações realizadas no jogo é o foco de ambas.

Diante disso, o objetivo do presente estudo foi compreender as potencialidades e desafios para utilização dos momentos de conscientização tática durante o processo de ensino dos esportes de invasão em um projeto de extensão que utilizou teorias interacionais para o ensino dos esportes.

MÉTODO

Este estudo fez parte de um projeto de pesquisa-ação, caracterizado como “prática” (TRIPP, 2005). Segundo Gubacs-Collins (2007) a pesquisa-ação pode gerar três tipos de mudanças: na prática pedagógica, na compreensão da prática e no contexto da prática. Neste estudo, buscou-se compreender a prática ao longo do desenvolvimento de uma Unidade Didática (UD) de esportes de invasão para 14 crianças e jovens, entre 7 e 11 anos, do Projeto de Extensão Escola de Esportes da ESEFID/UFRGS.

A pesquisa-ação prática foi desenvolvida da seguinte forma: (a) planejamento de uma Unidade Didática (UD) de esportes de invasão contendo 19 aulas; (b) implementação da UD no Projeto de Extensão, que acontecia duas vezes por semana, com 1h30 de duração cada aula; (c) observação e análise das aulas da UD pelos próprios estudantes-professores; (d) reuniões semanais entre os estudantes-professores com os dois coordenadores do projeto para reflexão e discussão das observações; (e) reformulação do planejamento com base nas discussões das reuniões.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética pelo número CAEE 10347119.5.0000.5347.

Durante a presente pesquisa o projeto contava com dois coordenadores (professores do curso de Educação Física) e três estudantes-professores (dois alunos e uma aluna do curso de Educação Física) na equipe de trabalho. Todos tinham experiência no ensino dos esportes de invasão e foram responsáveis pelo planejamento e implementação das 19 aulas da UD desse conjunto de modalidades, que aconteceram duas vezes na semana, no Ginásio de Esportes da ESEFID/UFRGS.

O Projeto de Extensão Escola de Esportes tem como objetivo proporcionar o aprendizado de modalidades esportivas variadas, utilizando um modelo de ensino inspirado no TGfU. A organização das aulas seguiu os quatro princípios pedagógicos do TGfU (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986): 1º - seleção do tipo de jogo; 2º - modificação do jogo por representação; 3º - modificação do jogo por exagero; 4º - ajuste da complexidade tática.

De acordo com os princípios, selecionamos jogos que estimularam a resolução de problemas tático-técnicos, realizamos modificações (quadras menores, regras adaptadas, bolas menores, mais leves etc.) com o intuito de evidenciar os aspectos específicos de tática individual e realizamos adaptações nos jogos para o nível dos alunos e alunas (PAES, 1996; THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986).

Além disso, as atividades e ações das aulas estavam organizadas de acordo com as sugestões de González e Bracht (2012): privilegiar atividades/tarefas com interação entre os(as) adversários(as) (de acordo com a lógica interna dos esportes de invasão), incentivar a reflexão e verbalização das soluções tático-técnicas para os problemas apresentados pelos jogos e proporcionar o protagonismo dos(as) alunos(as) durante as soluções apresentadas durante a prática (colocar o(a) aluno(a) no centro do processo de aprendizagem).

A UNIDADE DIDÁTICA

Inicialmente foi realizada uma avaliação diagnóstica antes de iniciar a elaboração da Unidade Didática de Ensino. Fraga e González (2012) afirmam que o(a) professor(a) precisa avaliar as experiências dos(as) alunos(as) com esportes de invasão e identificar quais são as dificuldades que podem influenciar de forma negativa no aprendizado deles/as nas atividades propostas. Tendo como ponto de partida essa avaliação diagnóstica, foram organizados os temas e os conteúdos que seriam ensinados durante as 19 aulas da Unidade Didática, de acordo com as peculiaridades da turma.

Para tanto, antes de cada uma das aulas os estudantes-professores e os coordenadores se reuniam para debater sobre o desempenho dos(as) alunos(as) na aula anterior, com o intuito de verificar o aprendizado em cada temática. A partir disso foi definido se o planejamento inicial era mantido ou alterávamos o tema da aula para que os(as) alunos(as) aprendessem mais. A sequência das aulas está apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma das aulas

AULAS	OBJETIVO DA AULA
1 - 6	Ensinar o ASPB a aparecer para receber a bola
7 - 9	Ensinar o ACPB a tocar a bola para o companheiro mais bem posicionado
10	Avaliação
11 - 14	Ensinar o ACPB finalizar no alvo no momento mais adequado Ensinar o DACPB a se colocar entre o ACPB e a meta
15 - 16	Ensinar o ASPB a aparecer para receber a bola em condições que ajudem a progredir para o ataque Ensinar o ACPB a usar dribles no momento adequado para progredir ao ataque
17 - 18	Ensinar os defensores a se posicionarem entre o ACPB e a meta e a realizarem marcação eficiente do ASPB
19	Avaliação

Legenda: ACPB – Atacante com a posse da bola; ASPB – Atacante sem a posse da bola; DACPB – Defensor do atacante com a posse da bola; DASPb – Defensor do atacante sem a posse da bola.

Seguindo o modelo proposto por González *et al.* (2017) cada aula teve a seguinte organização: (1) roda inicial; (2) primeiros movimentos; (3) jogo inicial, modificado por representação e por exagero, normalmente para enfatizar uma ação técnico-tática que queríamos ensinar naquela aula; (4) momentos para conscientização tática sobre o que fazer no jogo; (5) tarefas para desenvolver as ações apresentadas no jogo inicial e verbalizadas nos momentos de conscientização; (6) jogos final para colocar em prática o que foi desenvolvido ao longo da aula.

Decidimos utilizá-lo por ser uma referência da literatura nacional que segue uma estrutura semelhante a que pensamos para as aulas do projeto, inspiradas nos princípios do TGfU. Além disso, o modelo prevê um momento para a realização do jogo de um campeonato, ideia que também desenvolvemos durante as aulas, organizado inspirado no modelo *Sport Education* (SE).



Figura 1 – Organização das aulas.

PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Ao longo das aulas, os(as) três estudantes-professores realizaram observações participantes (GRAY, 2012; SMITH; SPARKES, 2016). Assim, os estudantes-professores registraram suas observações em diários de campo numa linguagem próxima à vida cotidiana (GAYA, 2008). Destas observações foram produzidas 45 páginas de diários de campo, realizadas a partir da observação das 19 aulas.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Os diários de campo passaram por uma análise temática (BRAUN; CLARKE; WEATE, 2017) centrada nos trechos que falavam sobre os momentos de conscientização. A análise temática foi dividida em seis etapas, conforme o que é proposto por Smith e Sparkes (2016). Na etapa 1 ocorreu a imersão nos dados, com uma leitura exaustiva de todos os diários de campo. Na etapa 2 geramos os códigos iniciais: selecionamos trechos dos diários de campo e enquadramos eles em algum código de nome provisório; em cada trecho selecionado foi adicionado um comentário com o respectivo código inicial, conforme ilustrado na Figura 2. Na etapa 3 fizemos a pesquisa e identificação dos temas, os códigos que foram criados para cada trecho do diário foram agrupados em uma grande tabela; quando semelhantes, foram agrupados em temas, o que gerou a seguinte tematização: conscientização dentro do jogo; verbalizações corretas em relação a tática; dando autonomia aos(as) alunos(as); desenhos táticos; melhora após a conscientização. Na etapa 4 ocorreu a revisão dos temas e códigos. Assim, os códigos semelhantes dos grandes grupos temáticos foram reagrupados em cinco categorias: verbalizações corretas em relação a tática; conscientização dentro do jogo; melhora após a conscientização; alunos(as) compreendem o jogo; conscientização. Na etapa 5 fizemos a definição e renomeação dos temas. Durante essa etapa os trechos dos diários com seus respectivos códigos (que foram agrupados dentro das cinco categorias) foram passados para um arquivo de texto. O objetivo foi organizar e entender o contexto de cada trecho. Na etapa 6 chegamos ao final do processo

de análise temática. No total foram gerados 51 códigos, os quais foram agrupados em cinco categorias: (1) Verbalizações corretas em relação a tática; (2) Conscientização dentro do jogo; (3) Melhora após a conscientização; (4) Alunos(as) compreendem o jogo; e (5) Conscientização.

Observador 1 | 03/10

Recebemos uma aluna nova nessa aula, a Giovana. Na roda inicial estávamos discutindo os desenhos feitos pela turma na aula anterior, avisando que iríamos fazer novamente. Separei ela da turma para que ela também fizesse o desenho, conversamos um pouco sobre suas vivências anteriores com esporte e em seguida ela fez o desenho. Nos primeiros movimentos fizemos um pega pega em que os fugitivos teriam que ficar quicando a bola, com os pegadores livres. Os alunos saíram-se bem quicando a bola, acima do que esperávamos observar. No jogo inicial, a atividade foi um 2x1 com o alvo de basquete, dividimos a turma em grupos e cada um de nós, observou separadamente. Acompanhei o grupo dos alunos recém chegados (Eduardo, Vinicius, Giovana e Lorenzo), que contou com o acréscimo do Lorenzo. Como os alunos novos ficaram no mesmo grupo, decidimos deixar o Lorenzo junto, transformando em uma atividade de 3x1. Percebi que apenas o Lorenzo passava a bola e imediatamente criava uma linha de passe, os outros alunos trocavam passes e permaneciam parados no mesmo lugar, só voltavam a ser ativos no jogo quando recebiam novamente a bola. Outro aspecto que pude notar foi que o defensor se posicionou praticamente junto a cesta, impossibilitando uma melhor criação de linha de passe. A primeira intervenção que fiz foi limitar o espaço do defensor, decidimos que ele deveria permanecer à frente de uma linha desenhada no espaço, liberando o alvo. Novamente o Lorenzo se sobressaiu, explorando justamente o vazio deixado pelo defensor, conforme seu novo posicionamento. Trocamos o Lorenzo de grupo, mantendo os alunos novos juntos. Fiz uma nova intervenção, entrei no lugar de um dos atacantes e pedi que observassem a minha movimentação. Quando estava sem bola, me mexia por todo o espaço ofensivo e quando a recebia, passava o mais rápido possível. Antes de recolocar o aluno na atividade, conversamos sobre a possibilidade de ultrapassar o defensor. Quando voltaram ao jogo, o ataque melhorou a movimentação, por vezes conseguiram criar as linhas de passe pelos lados. Embora tenha durado pouco essa melhora, foi possível identificá-la durante a atividade.

Na realização da tarefa, mantivemos a formação do jogo inicial e propusemos aos alunos trocar passes até que os atacantes conseguissem circular a bola ao redor de um cone, com um defensor tentando impedir o seu avanço. Acompanhei a Mariana, Catherine e o Caio nesse momento da aula, eles tiveram dificuldade de entender a dinâmica proposta. Entrei junto com

Observador 1
2 de jun. de 2020
Aluno antigo no projeto explora bem os espaços vazios para criar boas linhas de passe

Observador 1
2 de jun. de 2020
Conscientização dentro da atividade, usando um exemplo prático aos alunos

Observador 1
2 de jun. de 2020
Melhora da criação de linhas de passe após a conscientização do professor feita no meio da atividade

Observador 1
2 de jun. de 2020
Conscientização dentro da atividade para melhor entendimento da ação tática que deveria ser realizada

Figura 2 – Demonstração dos códigos criados e adicionados como comentários.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro do contexto das aulas, os momentos de conscientização foram utilizados para levar os alunos e alunas a realizarem ações táticas mais eficazes além de buscar a compreensão do porquê dessas ações e, assim, ensinar o princípio das mesmas. Para apresentar o desenvolvimento desses momentos, os resultados foram divididos em dois temas que emergiram da análise temática: “Já sei o que tenho que fazer”; Estratégias para estimular a reflexão.

“JÁ SEI O QUE TENHO QUE FAZER”

Neste tema são apresentados os momentos de conscientização tática que ocorreram ao longo das aulas. Eles aconteceram após o Jogo Inicial, conforme mostra a Figura 3. Durante esses momentos, os(as) alunos(as) eram questionados sobre o que deveriam fazer no jogo, por meio de perguntas que estavam sempre relacionadas ao objetivo de ensino.

Os tipos de questionamentos que apareceram durante a conscientização tática foram inspirados na proposta de questionamento de Griffin e Butler (2005) “o que fazer?” e “como fazer?”, ou seja, os estudantes-professores se preocuparam em resolver os problemas táticos que estavam ocorrendo, fazendo

os(as) alunos(as) entenderem o que estava errado e como eles(as) deveriam agir para melhorar. Também ocorreram os questionamentos do tipo “Quem que deve fazer?” e “Por que fazer?”

Aula 7 - Invasão						
Data Prevista:	Problema Tático: Os jogadores não tocam a bola para o companheiro mais bem posicionado.		Tema: Manutenção da posse de bola ACPB			Papéis
Data da Aula:						Planejamento da aula:
Motivo da mudança:	Objetivo: ACPB Conscientizar sobre a escolha de quando e em quem tocar a bola para ser mais efetivo (ACPB)		Materiais: Bolas, coletes e apitos			Professor/Treinador:
						Auxiliar:
						Observação:
Parte da aula	Objetivo	Tempo	Participantes	Materiais	Descrição	Mudanças Reunião
Roda Inicial				-	Retomar a aula anterior e explicar o que faremos nessa; recordar as combinações feitas com a turma	
Primeiros Movimentos		16 min	2 x 1		Bobinho. O bobinho fica dentro de um círculo de cones, e os Atacantes devem efetuar o passe obrigatoriamente com um passe quicado dentro do círculo.	
Parte Principal						
Jogo Inicial			4 x 4		Jogo dos 5 passes. meio tempo para mão e pés.	
Conscientização					P: Qual o melhor momento para realizar o passe ? R: Quando o colega estiver desmarcado e próximo. P: É melhor eu tocar a bola para quem está perto ou longe? R: Perto, pois o passe fica mais fácil de acertar. P: Por que o passe longo é problemático ? R: Difícil acertar o passe em longa distância	
Tarefa			4 x 4		Jogo dos 5 passes. meio tempo para mão e pés.	
Sport Education					3v3 com os pés	
Roda Final					Reflexão final e avisos para a próxima aula; combinados com os alunos a partir do que for observado; considerações dos alunos sobre as atividades realizadas	

Figura 3 – Planejamento das aulas.

Vale salientar que em todos os momentos de conscientização, os estudantes-professores realizaram esforços para que os(as) alunos(as) lembrassem de suas ações tático-técnicas feitas durante os Jogos Iniciais. Dessa forma, eles analisaram também, se suas tomadas de decisão foram acertadas ou erradas, de acordo com o objetivo da atividade.

Como visto anteriormente, a conscientização tática era realizada logo após os Jogos Iniciais, a fim de fazer os(as) alunos(as) refletirem sobre as ações que aconteceram durante o jogo. Segundo Thorpe, Bunker e Almond (1986) este é um momento onde não se procura dar respostas prontas aos(as) alunos(as), mas sim exercitar a análise crítica das situações diversas que ocorrem nas atividades. Ou seja, neste momento trabalhamos para que os(as) alunos(as) melhorassem suas tomadas de decisão e ação tática.

Esse trabalho de estímulo a reflexão tinha o intuito de levar os(as) alunos(as) a um entendimento da tática do jogo, os estudantes-professores não se contentaram com respostas sim ou não dos(as) alunos(as), buscaram sempre estimular verbalizações mais elaboradas que explicassem o motivo das ações feitas em quadra ou o porquê não conseguiram efetuar alguma ação de forma eficiente. Buscando sempre que a consciência tática deles(as) fosse ampliada (HARVEY; COPE; JONES, 2016).

Na primeira aula da Unidade Didática, por exemplo, o objetivo foi ensinar

o(a) Atacante sem a posse da bola (ASPB) a se deslocar na quadra para ficar em posição favorável para receber a bola. Os(as) alunos(as) tinham que resolver o problema tático de manter a posse de bola com sua equipe. Logo, no momento de conscientização os estudantes-professores questionaram quais ações o(a) ASPB deveria fazer para receber a bola, e conseqüentemente manter a posse da bola da equipe, por exemplo: "Onde o(a) ASPB deve se posicionar?"; "Existe uma distância adequada entre ele/a e o(a) Atacante com a posse da bola (ACPB)?"; "Quando você era o(a) ASPB, se movimentou de forma adequada?". A partir desses questionamentos, foi possível notar que as perguntas tinham o intuito de fazer os(as) alunos(as) refletirem sobre as ações que aconteceram no jogo, a fim de levá-los(as) a uma reflexão que ajudasse a construir um entendimento sobre quais ações o(a) ASPB deveria ter durante o mesmo para que a posse da bola permaneça com sua equipe.

As primeiras 9 aulas do projeto tiveram a temática manutenção da posse da bola, o objetivo era ensinar os meios tático-técnicos para os(as) jogadores/as conseguirem manter a posse da bola com sua equipe. Os estudantes-professores entenderam que era necessário que os(as) alunos(as) conseguissem compreender os conceitos tático-técnicos desta temática, antes de entrar em outras, como marcar o ponto e proteger o alvo. Entendemos que para conseguir alcançar os objetivos dos jogos coletivos de invasão os(as) alunos(as) precisam, antes de tudo, ter a posse da bola.

Na aula 5 o problema tático observado pelos estudantes-professores foi: O(a) ASPB não aparece para receber. Durante o Jogo Inicial da aula, notamos a dificuldade dos(as) ASPB de sair da marcação dos(as) defensores/as, pois os mesmos, estavam se posicionando nas suas costas e além disso, se deslocavam para muito próximo do(a) ACPB. Essa ação dificultou a troca de passes eficientes em direção a quadra adversária, e por conseqüência a manutenção da posse da bola, como pode ser observado no diário de campo do professor/pesquisador 1:

Parei uma jogada em que a aluna menos habilidosa passou a bola e correu na direção de sua companheira de equipe, perguntei a todos se era a melhor ação e eles responderam que não. Exemplifiquei duas situações de movimentação do ASPB, em uma delas eu apareci para receber em uma boa posição e na outra me posicionei longe do companheiro e atrás do marcador. Eles conseguiram perceber que a situação 1 era a mais adequada (Diário de campo observador 1, 17 de outubro de 2019).

Neste exemplo acima, o estudante-professor observou que o(a) ASPB estava se posicionando muito próximo do(a) ACPB, a equipe permanecia com a posse da bola, no entanto não de forma eficiente, pois não conseguiam progredir para a quadra adversária. Logo, o estudante-professor entrevistou – realizando uma conscientização – e fez os(as) alunos(as) refletirem sobre essa ação para que entendessem qual ação era mais adequada para o jogo, que neste caso era se desmarcar em uma posição mais afastada do(a) ACPB.

Outro erro observado foi a falta de desmarque constante dos(as) ASPB, ou seja, eles/as saíam da marcação uma vez, mas quando eram marcados(as) novamente permaneciam nessa condição. Com o intuito de resolver esses problemas, os estudantes-professores estimularam a reflexão sobre essas ações no momento de conscientização:

Os três estudantes-professores exemplificaram uma jogada para enfatizar a necessidade de seguir se movimentando a todo o momento no jogo. O estudante-professor 1 passou a bola para o estudante-professor 3 e se deslocou, a estudante-professora 2 marcou o estudante-professor 1, o mesmo permaneceu atrás dela. Perguntamos para a turma: E agora? O estudante-professor 3 tem pra quem passar a bola? Eles responderam que não; questionamos o que o estudante-professor 1 deveria fazer e eles disseram que ele deveria se desmarcar (Diário de campo observador 1,14 de novembro de 2019).

Os estudantes-professores realizaram questionamentos aos(as) alunos(as) sobre suas ações, fazendo com que estes/as observassem o contexto do jogo e entendessem o que deveria ser feito para alcançar o objetivo, manter a posse da bola, de forma eficiente. Os(as) alunos demonstraram entendimento que o(a) ASPB precisa se desmarcar do(a) adversário(a) e se posicionar em um ponto que facilite a recepção da bola. Além disso, parecem ter entendido que a dinamicidade da prática exige que o(a) ASPB se movimente a todo momento, ou seja, fuja da marcação constantemente para que assim possa receber a bola em boas condições.

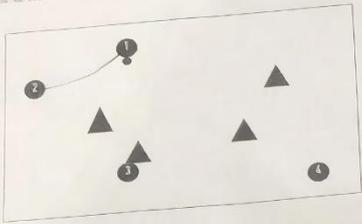
Durante a aula 7, na qual tinha o problema tático o(a) ACPB deve tocar a bola para o(a) companheiro(a) mais bem posicionado, observamos que, quando os(as) atacantes estavam com a posse da bola, apresentaram dificuldades de tomar a melhor decisão na hora de realizar um passe. Dois erros táticos foram observados. Quando o(a) ACPB ia realizar um passe, ele/a o fazia para um/a companheiro(a) que estava muito distante; e isto dificultava que o passe fosse recebido com sucesso. Além disso, os(as) ACPBs optaram por realizar passes para os(as) companheiros(as) que estavam marcados pelos(as) defensores/as. Estes dois erros faziam com que o objetivo da aula, manter a posse de bola, não fosse atingido com sucesso.

Então, após os jogos, realizamos um momento de conscientização tática em forma de desenhos (cenários táticos que simulavam uma situação real de jogo) para que os(as) alunos(as) compreendessem qual era o passe mais eficaz de ser realizado.

Jogos de Invasão - Cenário 3
Resolver problema tático: manter a posse de bola

Nome: CATHERINE
Data: 23/11/19

Situação:
Você é do time com a posse de bola (círculo 1, 2, 3 e 4). Você é o jogador 1, com a posse de bola. Nenhum jogador pode se mexer. Para quem você passaria: 2, 3 ou 4?

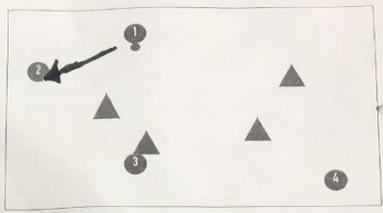


Explique: POR QUE ELE NÃO ESTÁ MARCADO

Jogos de Invasão - Cenário 3
Resolver problema tático: manter a posse de bola

Nome: GABRIELA
Data: 23/11/19

Situação:
Você é do time com a posse de bola (círculo 1, 2, 3 e 4). Você é o jogador 1, com a posse de bola. Nenhum jogador pode se mexer. Para quem você passaria: 2, 3 ou 4?

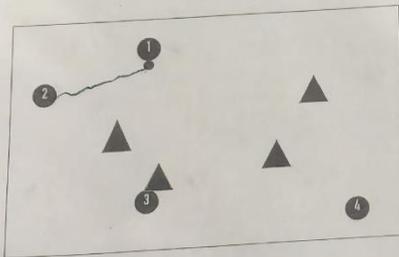


Explique: POR QUE O JOGADOR 2 NÃO ESTÁ MARCADO

Jogos de Invasão - Cenário 3
Resolver problema tático: manter a posse de bola

Nome: Camila Boni
Data: 29/10/19

Situação:
Você é do time com a posse de bola (círculo 1, 2, 3 e 4). Você é o jogador 1, com a posse de bola. Nenhum jogador pode se mexer. Para quem você passaria: 2, 3 ou 4?

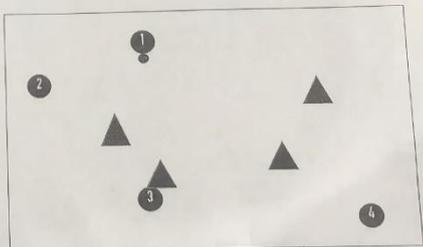


Explique: Passaria para o número dois, pois ele não está marcado

Jogos de Invasão - Cenário 3
Resolver problema tático: manter a posse de bola

Nome: Clarissa
Data: 29/10/19

Situação:
Você é do time com a posse de bola (círculo 1, 2, 3 e 4). Você é o jogador 1, com a posse de bola. Nenhum jogador pode se mexer. Para quem você passaria: 2, 3 ou 4?



Explique: Eu passaria para o dois porque o marcador do dois está longe

Figura 4 – Cenário tático “Qual é a melhor opção de passe?”.

O desenho apresentou a seguinte situação hipotética: O(a) jogador(a) 1 estava com a bola e existiam outros três jogadores/as no desenho. Assim, o(a) aluno(a) precisava escolher um dos três para realizar o passe. O(a) jogador(a) 2 estava livre de marcação e em uma posição adequada para receber o passe; o(a) jogador(a) 3 marcado pelo adversário; e o(a) jogador(a) 4 estava desmarcado, no entanto, estava posicionado muito longe. Após os(as) alunos escolherem no desenho para quem eles/as tocariam a bola, pedimos para escrevessem abaixo do desenho e verbalizassem o motivo da escolha. O objetivo foi fazê-los(as) compreenderem que durante um jogo é preciso observar os(as) colegas antes de

realizar um passe e procurar o(a) que estivesse mais bem posicionado(a) e desmarcado(a):

Em um desenho no qual simulava uma situação ataque contra defesa onde 1 atacante se encontrava com a posse da bola e haviam outros dois, um livre de marcação e outro marcado. No desenho todos disseram a mesma coisa, que passariam para o 2 que estava livre, então não fizemos novamente o desenho, mas discutimos na rodinha (Diário de campo observadora 2, 29 de outubro de 2019).

Notamos que os(as) alunos(as) sabiam que o passe mais eficiente para manter a posse da bola era para o(a) colega que estava livre e mais próximo(a) deles/as, pois isso facilitaria a realização do passe e a recepção do mesmo pelo(a) colega de equipe. Os(as) alunos(as) demonstraram esse entendimento tanto em suas verbalizações quanto na escrita do cenário tático (Figura 6).

Na aula 10, o objetivo foi avaliar o desempenho tático-técnico dos(as) alunos(as) por meio de um jogo 3 x 3. Todos(as) apresentaram melhoras tático-técnicas em suas ações. O grupo dos(as) alunos(as) menos habilidosos(as), que vinham verbalizando corretamente, mais ainda não estavam conseguindo realizar certo, ou seja, sabiam “o que fazer”, começaram a colocar em prática, demonstraram que sabiam “como fazer”. Os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) já vinham colocando em prática o que verbalizavam, no entanto, nessa avaliação observamos melhoras em suas ações tático-técnicas também:

No jogo 3 x 3 da avaliação, jogando com os pés, observamos uma certa dificuldade de desmarque e criação de linhas de passe, após esse jogo reunimos eles para uma conscientização. Os(as) alunos(as) fizeram boas reflexões que resultaram em uma melhora técnica quando voltaram a jogar o mesmo jogo ainda com os pés. Repetimos o jogo com as mãos, agora com novas equipes. Todos(as) apresentaram melhora durante o jogo, no posicionamento para receber a bola (desmarque e em uma distância ideal do ACPB) e na criação de linhas de passe. Isso resultou em ótimas trocas de passe durante os jogos, com construção de jogadas antes da finalização (Diário de campo observador 1, 7 de novembro de 2019).

A dinâmica do projeto visava ensinar a lógica interna dos esportes de invasão. Por esse motivo, sempre tivemos o cuidado de propor jogos que pudessem ser jogados tanto com as mãos quanto com os pés, para que assim os dois fossem estimulados igualmente. Apesar disso, notamos que no decorrer das aulas os(as) alunos(as) apresentaram maior facilidade de jogar utilizando as mãos. Assim como foi relatado no diário de campo anterior, os(as) alunos(as) verbalizaram o que devia ser feito para criar linhas de passe e se desmarcar, no entanto, só conseguiram colocar em prática isso de forma eficiente quando jogavam com as mãos.

Ao longo das aulas do projeto essa dinâmica se manteve. Em todas as temáticas ensinadas os(as) alunos(as), primeiramente, demonstravam compreender o conceito tático, por meio de suas verbalizações corretas, e só depois conseguiram colocar em prática as ações mais adequadas dentro dos jogos.

Os estudantes-professores apresentaram esforços para manter todos(as) os(as) alunos(as) em constante criticidade de suas ações, a fim de que adquirissem uma melhor compreensão do jogo. Entretanto, verbalizar correto não significa realizar corretamente, pois diferente dos mais habilidosos(as), os(as) alunos(as) menos habilidosos(as) conseguiam verbalizar soluções eficientes, mas nem sempre conseguiam colocar em prática durante o contexto imprevisível do jogo (TANI, 2002). Mesmo constatando essa diferença entre os(as) alunos(as) mais e menos habilidosos(as), continuamos a estimular todos(as) a verbalizarem soluções para os problemas tático-técnicos que aconteceram na quadra, pois mesmo que alguns não conseguissem colocar as soluções em prática, entendemos que isso fazia parte do processo de aprendizagem e que cada aluno(a) tem seu tempo de aprendizagem

Um exemplo disso ocorreu na aula 8, na qual o problema tático a ser resolvido pelos(as) alunos(as) era realizar o passe para o(a) companheiro(a) mais bem posicionado(a). Durante o Jogo Inicial observamos que os(as) alunos(as) menos habilidosos(as) continuavam a realizar ações que não condiziam com suas falas no momento de conscientização. Na conscientização eles(as) falaram que o passe mais eficiente é aquele que deve ser realizado para um(a) colega que está perto do(a) ACPB e desmarcado(a). No entanto, durante o contexto do jogo, que pede que o(a) aluno(a) tome decisões rápidas e sob pressão do(a) adversário(a) (TANI, 2002), realizaram ações opostas e ineficientes, assim como podemos ver nesses relatos do diário de campo:

Os alunos conseguem verbalizar a ação que seria a mais adequada diante das situações, que seria realizar um passe para um companheiro mais próximo o que facilitaria a execução do passe e a recepção, mas no jogo acabam tomando decisões que não estão de acordo com as suas falas (Diário de campo observador 1, 31 de outubro de 2019).

Essa falta de sincronia entre o que foi falado e colocado em prática pode ter ocorrido pelo fato desses(as) alunos(as) ainda estarem no primeiro estágio de aquisição de conhecimento, no qual conseguem verbalizar o que deve ser feito para alcançar os objetivos táticos, mas ainda não conseguem realizar a ação de forma adequada (ANDERSON, 1982). Isto pode estar relacionado com o tempo de prática dos alunos dentro do projeto, pois aqueles(as) que mais falavam e não faziam, eram também os(as) que tinham menor presença nas aulas. Logo, não tiveram tempo de prática suficiente para desenvolver a ação.

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR A REFLEXÃO

Dentro das aulas do projeto, um dos objetivos foi manter os(as) alunos(as) em constante criticidade em relação às suas ações tático-técnicas dentro das atividades que aconteceram nas aulas (THORPE; BUNKER; ALMOND, 1986). Ou seja, havia um esforço dos estudantes-professores para que os(as) alunos(as) fossem estimulados(as) a observar os seus acertos e erros, suas ações e as dos(as) colegas, para que assim fossem ficando mais independentes na construção do conhecimento sobre os princípios operacionais dos jogos de invasão (KINNERK *et al.*, 2018).

A organização das aulas do projeto se baseou no modelo proposto por González *et al.* (2017), onde a aula era dividida em 6 momentos que aconteciam em sequência: Roda inicial, Jogo Inicial, Conscientização tática, Tarefa/exercícios, Jogo final, assim como representado na Figura 1.

Para garantir esse estímulo a reflexão, os estudantes-professores desenvolveram duas estratégias que não estavam previstas no modelo de organização de aula. A primeira foi a estratégia do “congela” e a segunda foi colocar os(as) alunos(as) na função de treinador(a). O objetivo então, foi potencializar a criticidade dos(as) alunos(as) em relações aos acontecidos tático-técnicos, com o intuito de aumentar a compreensão do jogo.

ESTRATÉGIA DO CONGELA

No modelo de organização das aulas que seguimos, a conscientização tática estava prevista para ocorrer na terceira parte da aula, logo depois do Jogo Inicial. No entanto, durante a realização dos Jogos Iniciais e Finais, algumas vezes, sentimos a necessidade de conscientizar os(as) alunos(as) de suas ações táticas equivocadas no momento em que elas ocorriam, evitando assim que a ação fosse esquecida. Para isso, criamos a “Estratégia do congela”, que consistia em pedir para que os(as) alunos(as) congelassem seus movimentos para que pudéssemos problematizar a ação e gerar um ambiente de reflexão sobre o ocorrido. O objetivo foi fazê-los(as) se atentarem mais para os objetivos da prática e pensarem em quais ações tático-técnicas deveriam fazer para alcançar o mesmo.

Vale enfatizar que compreendemos o erro como um aspecto natural e, às vezes, essencial do processo de aprendizagem. Assim, evitamos interromper a atividade em todas as ações erradas. Logo, nós utilizamos essa estratégia apenas quando as ações equivocadas estavam impedindo-os(as) de realizarem as ações do jogo ou quando a situação problematizada apresentava um erro que não deixava o objetivo ser alcançado.

Na aula 4 trabalhamos a temática “manter a posse da bola”, o objetivo do

Jogo Inicial era proporcionar a compressão que quando o ataque está em superioridade numérica fica mais fácil manter a posse da bola, pois a defesa não vai conseguir marcar todos(as) os(as) atacantes.

Logo, realizamos uma atividade na qual três jogadores(as) enfrentavam outros(as) três, no entanto, um(a) jogador de cada equipe só poderia atuar sobre a linha lateral da quadra de ataque. Ou seja, ele(a) servia como um(a) jogador(a) a mais durante a fase de ataque, fazendo com que o confronto ficasse 3 x 2. Os(as) outros(as) dois jogadores(as) atuaram tanto na defesa quanto no ataque. Observamos que no decorrer dessa atividade, os(as) jogadores(as) não estavam utilizando o(a) jogador(a) apoio na fase de ataque ao ponto de fazer valer a superioridade numérica, eles(as) até tocavam a bola para ele(a), no entanto não se deslocavam para os espaços vazios e permaneciam marcados. Assim como observado neste diário de campo:

O apoio estava com a bola e os dois atacantes estavam exatamente em uma linha atrás dos defensores, deixando o apoio sem nenhuma opção de passe. No momento que congelamos eles rapidamente conseguiram perceber o espaço vazio e se deslocaram para ele (Diário de campo observadora 2, 10 de outubro de 2019).

Os(as) alunos(as) rapidamente, ao pararem suas ações, observavam que estavam se posicionando mal, atrás dos(os) defensores(as), e corrigiam esse posicionamento. Assim, melhoraram a ação tática de desmarque e conseguiram manter a posse da bola em direção ao gol com maior eficiência.

Um outro exemplo da “Estratégia do congela” aconteceu na aula 8, a qual também tinha a temática “manter a posse da bola”. Durante o Jogo Inicial, observamos que uma aluna tentou passar a bola para um colega que estava distante dela, sendo que tinha uma outra colega próxima e em melhores condições para receber o passe. Essa situação aconteceu mais de uma vez, e estava dificultando o alcance do objetivo, pois o passe muito longo é de difícil execução. Com isso, a posse da bola não era mantida. Para corrigir, congelamos a jogada logo após a aluna ter tentado realizar um passe longo:

Congelei uma jogada em que o ACPB estava com a bola e tentou passá-la para o/ ASPB 1 que estava distante e marcado, sendo que o ASPB 2 permanecia livre ao seu lado. Eles analisaram a jogada e perceberam que não foi a decisão mais adequada para a situação (Diário de campo observador 1, 31 de outubro de 2019).

A estratégia de realizar a conscientização tática dentro do jogo mostrou-se eficiente, pois em todas as vezes que a colocamos em prática, os(as) alunos conseguiram observar a situação com mais calma, uma vez que estavam parados(as) e sem pressão dos(as) adversários(as). Conseguiram assim, observar o contexto e entenderam quais ações estão equivocadas e

necessitavam ser melhoradas. Demonstraram esse entendimento por meio de verbalizações e em suas ações ao retornarem para a quadra.

Vale salientar que o objetivo da estratégia do congela não foi dar respostas prontas sobre quais ações os(as) alunos(as) deveriam tomar para alcançar os objetivos, mas sim, para que eles(as) conseguissem observar a situação. Os estudantes-professores faziam questionamentos como: "E aí, o que está acontecendo de errado?", "Por que não estamos alcançando o objetivo?". Fazendo os(as) alunos(as) pensarem sobre as ações e retornar ao jogo agindo de forma mais satisfatória. Nesse quesito, a estratégia se mostrou eficiente.

Além disso, a estratégia do congela trouxe mais materialidade para o erro que queríamos evidenciar, pois congelávamos as ações do jogo assim que o erro acontecia. Dessa forma, os(as) alunos(as) conseguiam analisar a situação e verbalizar com mais facilidade, sem que precisássemos formular algum tipo de exemplo. Como sugeriu González *et al.* (2017), não há um momento engessado para que ocorra a conscientização, esta pode e deve ocorrer sempre que for necessário aumentar a compreensão dos(as) alunos(as).

ALUNOS NA FUNÇÃO DE TREINADOR

Outra estratégia utilizada foi a vivência do papel de treinador(a). A ideia foi fazer com que os(as) alunos(as) pudessem desenvolver conceitos sobre a prática ao observá-la em uma posição diferente, do lado de fora da quadra. Quando estavam nesse papel, os(as) alunos(as) deveriam observar as ações dos(as) colegas e refletirem se estavam sendo adequadas e eficientes para resolver os problemas táticos abordados naquela aula.

Durante o momento de conscientização pedimos para que os(as) "treinadores(as)" verbalizassem sobre as suas conclusões aos demais. Eles(as) conseguiram apontar para os(as) colegas, por exemplo, o motivo deles(as) não conseguiram manter a posse da bola: "Vocês estão ficando atrás dos marcadores", "Vocês não estão se movimentando para criar linha de passe". Após apontar as ações ineficientes, os(as) treinadores(as) traziam soluções para que os(as) colegas pudessem melhorar. Notamos então que os(as) treinadores(as), ao observarem o jogo do lado de fora, conseguiram aprender mais sobre ele. Além disso, ajudaram os(as) colegas a desenvolver uma maior compreensão do jogo (GONZÁLEZ *et al.*, 2017).

Essa estratégia contribuiu para aumentar os momentos em que os(as) alunos(as) conversavam entre si sobre o jogo, de forma autônoma, sobre ações que deveriam realizar durante a prática para alcançar os objetivos. Vale destacar que esses momentos foram liderados pelos(as) alunos(as) mais habilidosos(as), que assumiram a responsabilidade de ajudar o restante dos(as) colegas a compreenderem o jogo (KINNERK *et al.*, 2018).

Na aula 13, a qual tinha a temática “finalização no alvo”, colocamos os(as) alunos(as) na função de treinador(a) durante o Jogo Inicial, observamos que os(as) mesmos(as), antes do início do jogo, conversaram com sua equipe. Em suas verbalizações, falaram principalmente sobre criar boas linhas de passe e sobre se desmarcar de forma eficiente para que conseguissem chegar em boas condições de finalizar no alvo:

Considero essa aula umas das melhores que tivemos até o momento no projeto, o nível de engajamento dos alunos foi muito bom em todas as atividades e o ponto alto, sem dúvida, foi eles como treinadores. Todos conseguiram fazer observações e verbalizá-las junto da sua equipe, principalmente sobre a criação da linha de passe, o desmarque (Diário de campo observador 1, 19 de novembro de 2019).

Notamos também, que o papel de treinador(a) foi melhor desempenhado por aqueles alunos(as) mais habilidosos(as): “Um dos alunos mais habilidosos atuou bem melhor fora de quadra, desempenhou o papel de um treinador” (Diário de campo observador 1, 15 de outubro de 2019).

Como foi relatado no diário de campo acima, os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) conseguiam analisar as ações da equipe e passavam as informações para os(as) colegas de forma mais clara, auxiliando na melhora das ações táticas dos mesmos. Por meio de suas verbalizações nos momentos de conscientização, demonstraram entendimento sobre o que precisava melhorar para a equipe alcançar os objetivos do jogo, ajudando os(as) colegas a refletirem sobre tais ações e facilitando a construção de suas falas na conscientização tática do grupo.

Além disso, foi observado que os(as) alunos(as) mais habilidosos(as), quando estavam na função de treinadores(as), também não repetiam as mesmas ações táticas equivocadas, que haviam apontado ao observar os(as) colegas jogando:

Observando a aula notei que o papel de treinador foi de bastante utilidade, conseguimos estimular os alunos a verbalizarem soluções e dicas para os colegas, observando que os mesmos quando jogando não repetiam os erros que tinham comentado sobre as ações dos colegas (Diário de campo observador 3, 19 de novembro de 2019).

Corroborando com Anderson (1982) os(as) alunos(as) que mais se destacaram na função de treinadores(as) como “conscientizadores(as)” dos(as) colegas, eram os(as) mais habilidosos(as), aqueles(as) que já haviam adquirido o conhecimento sobre “o que fazer” e “como fazer”, ou seja, durante os jogos sabiam identificar os problemas táticos que deveriam ser resolvidos e executavam soluções. Vale salientar que estes(as) alunos(as) são também os(as) que tinham maior número de presença nas aulas, logo o tempo de prática

destes na lógica das aulas do projeto era maior que os demais.

González *et al.* (2017) sugere que os(as) alunos(as) sejam protagonistas do momento de conscientização, a função de treinadores(as) colaborou para que isso fosse colocado em prática, pois exigíamos que os(as) mesmos(as) observassem as ações tático-técnicas de sua equipe em quadra e refletissem sobre o que estava ocorrendo. Deveriam trazer essa reflexão para o momento de conscientização, com o objetivo de fazer os(as) demais colegas pensarem sobre as ações que ocorreram no jogo, se foram ou não eficientes para solucionar os problemas táticos e, quando identificaram ações ineficientes, os treinadores trouxeram a soluções para as mesmas. Ou seja, os(as) alunos(as) estavam a todo momento à frente das verbalizações, eram os(as) protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o momento de conscientização tática oportunizou aos(as) alunos(as) refletirem sobre as ações realizadas durante o jogo. Serviu como um instrumento que, aliado com as outras vivências da aula, possibilitou o aumento das verbalizações corretas e ações adequadas dos(as) alunos(as). Isso foi observado com maior magnitude em quem já tinha mais tempo de prática dentro do projeto.

A conscientização tática também parece ter colaborado para a evolução dos(as) alunos(as) na temática “manutenção da posse da bola”. Segundo nossas percepções, os(as) alunos(as) apresentaram uma melhora nas ações táticas de desmarque e criação de linha de passe após as 10 primeiras aulas. O refletir parece ter auxiliado os(as) alunos(as) a compreenderem e aplicarem essas duas ações que são imprescindíveis para o bom desenvolvimento do jogo de invasão.

Além disso, as estratégias do “congela” e a de colocar os(as) alunos(as) na função de treinadores(as) se mostraram positivas para aumentar a compreensão deles(as) em relação aos jogos. A “estratégia do congela” colaborou para que os(as) alunos(as) pudessem prestar mais atenção nas situações que ocorreram ao longo do seu desenvolvimento, e conseqüentemente, tomassem melhores decisões quando voltavam para a prática.

A estratégia de colocar os(as) alunos(as) na função de treinadores(as) também possibilitou que eles(as) observassem as ações dos(as) colegas, estando fora das movimentações do jogo. Desta forma, conseguiram construir um olhar crítico frente a atuação, percebendo os erros e as tomadas de decisão equivocadas. Os(as) treinadores(as) trouxeram boas soluções para os problemas táticos que ocorreram na prática, ajudando a conscientizar os(as) outros(as) colegas e, quando esses(as) treinadores(as) estavam na função de jogadores(as), não cometiam os mesmos erros dos(as) colegas, demonstrando

assim que realizar uma análise crítica pode contribuir para uma melhor compreensão do jogo.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Ivan Oliveira dos Santos - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Camila Amato - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Eduardo Rodrigues Oliveira - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Coleta e tratamento dos dados (responsável pelos experimentos, pacientes, organização dos dados); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Guy Ginciene - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar

os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, John R. Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, v. 89, n. 4, p. 369, 1982. Disponível em: http://act-r.psy.cmu.edu/wordpress/wp-content/uploads/2012/12/63ACS_JRA_PR.1982.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.
- BETTEGA, Otávio Baggiotto; MACHADO, João Cláudio; PASQUARELLI, Bruno Natale; AQUINO, Rodrigo; SCAGLIA, Alcides José. Pedagogia do esporte: bases epistemológicas e articulações para o ensino esportivo. *Revista Inclusiones*, p. 185–213, 2021. Disponível em: <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3008>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BOLONHINI, Sabine Zink; PAES, Roberto Rodrigues. A proposta pedagógica do teaching game for understanding: reflexões sobre a iniciação esportiva. *Pensar a prática*, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.5694>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using Thematic Analysis in sport and exercise research. In: SMITH, B.; SPARKES, A. C. (Eds.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2017. p. 191–205. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315762012.ch15>. Acesso em: 20 out. 2021.
- CLEMENTE, Filipe Manuel. Princípios pedagógicos dos teaching games for understanding e da pedagogia não-linear no ensino da educação física. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 18, n. 2, p. 315–335, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27495>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FRAGA, Alex Branco; GONZALEZ, Fernando Jaime. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. [s.l.] Edelbra Editora Ltda, 2012.
- GALATTI, Larissa R.; REVERDITO, Riller; SCAGLIA, Alcides José; SEOANE, Antonio Montero; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: Tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Revista da Educacao Fisica*, v. 25, n. 1, p. 153–162, 2014.
- GARGANTA, Julio. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Colectivos: In: GRAÇA, Amandio; OLIVEIRA, José. *O Ensino dos Jogos Desportivos*. Porto: CEJD/FCDEF-UP, 1994. p. 11-25.
- GAYA, Adroaldo. Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa. In: *Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa*. [s.l.: s.n.]. p. 304.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime. DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Esportes de invasão: basquetebol-futebol-futsal-handebol-ultimate frisbee. Maringá: UEM, 2017.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. Disponível em:

<https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1243>. Acesso em: 20 out. 2021.

GRAÇA, Amandio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 2007, n. 3, p. 401–421, 2007. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/arquivo/artigos_soltos/vol.7_nr.3/4-01.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

GRAY, David E. Pesquisa no mundo real. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRECO, Pablo Juan. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. *Temas atuais VI em educação física e esportes*, p. 48–72, 2001.

GRIFFIN, Linda L.; BUTLER, Joy I. *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice*. [s.l.] Human Kinetics, 2005.

GUBACS-COLLINS, Klara. Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, v. 12, n. 2, p. 105–126, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17408980701281987>. Acesso em: 20 out. 2021.

HARVEY, Stephen; COPE, Edward; JONES, Ruan. Developing questioning in game-centered approaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 87, n. 3, p. 28–35, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1131212>. Acesso em: 20 out. 2021.

KINNERK, Paul; HARVEY, Stephen; MACDONNCHA, Ciarán; LYONS, Mark. A review of the game-based approaches to coaching literature in competitive team sport settings. *Quest*, v. 70, n. 4, p. 401–418, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1439390>. Acesso em: 20 out. 2021.

AQUINO, Rodrigo Leal de Queiroz Thomaz de; MENEZES, Rafael Pombo. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão: um ensaio teórico. *Conexões*, v. 20, p. e022006, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/conex.v20i00.8666344>. Acesso em: 20 out. 2021.

OTTE, Fabian W.; DAVIDS, Keith; MILLAR, Sarah-Kate; KLATT, Stefanie. When and How to Provide Feedback and Instructions to Athletes? - How Sport Psychology and Pedagogy Insights Can Improve Coaching Interventions to Enhance Self-Regulation in Training. *Frontiers in Psychology*, v. 11, 14 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01444>. Acesso em: 20 out. 2021.

PAES, Roberto Rodrigues. Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584156>.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. *Motriz rev. educ. Fís.*, p. 600–610, 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>. Acesso em: 20 out. 2021.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. [s.l.] Taylor & Francis, 2016.

TANI, Go. Aprendizagem motora e esporte de rendimento: um caso de divórcio sem casamento. *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida*, São

Paulo: Manole, 2002. p. 145–162.

THORPE, Rod; BUNKER, David; ALMOND, Len. *Rethinking games teaching*. [s.l.] Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

WEBB, Paul I.; PEARSON, Philip J.; FORREST, G. Teaching Games for Understanding (TGfU) in primary and secondary physical education. 2006. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1075&context=edupapers>. Acesso em: 20 out. 2021.

Recebido em: 23 nov. 2021

Aprovado em: 06 nov. 2022

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista *Conexões* é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

