



O ENSINO DO ANDEBOL EM IDADES INFERIORES A 10 ANOS

Dissertação apresentada à Faculdade de
Desporto da Universidade do Porto, no âmbito
do curso do 2ºciclo de Desporto para Crianças e Jovens,
de acordo com o Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março.

Orientador: Professora Doutora Luísa Estriga

Co-orientador: Mestre António Ferreira

Sara Patrícia Nogueira Pacheco

Setembro, 2014

Ficha de catalogação

Pacheco, S. (2014).O Ensino do Andebol em idades inferiores a 10 anos. S. Pacheco. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

PALAVRAS – CHAVE: ANDEBOL, FORMA DE JOGO BÁSICO, ENSINO E
MODELOS DE ENSINO DESPORTIVO.

Índice Geral

Dedicatória.....	I
Agradecimentos	III
Lista de Abreviaturas e Símbolos	IX
Resumo	XI
<i>Abstract</i>	XIII
CAPÍTULO I	1
I - Introdução	2
1.1 - Justificação e Pertinência do estudo.....	2
1.2 - Problemas e Objetivos do estudo.....	5
1.3 - Estrutura da dissertação	5
CAPÍTULO II	8
II - Revisão Bibliográfica.....	10
2.1 – Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos:	10
2.2 – A avaliação dos Alunos no jogo.....	21
2.3 - O papel da Educação Física na escola.....	24
2.4 – O Ensino do Andebol	25
2.6 – Adaptações Estruturais do jogo de Andebol	32
2.7 - O <i>Mini-Andebol</i>	34
CAPÍTULO III	36
III - A Experiência de Ensino das Formas de Jogo Modificados no Andebol	38
3.1 - Objetivos	38
3.2 - Material e Métodos	38
3.3 - Recolha e Análise de Dados	41
3.4 - Procedimentos Estatísticos	43
CAPÍTULO IV	45
4.1 - Apresentação e discussão dos resultados	46
CAPÍTULO V	70
5.1 - Bibliografia.....	72
Capitulo VI.....	82
6.1 - Anexos	83

Dedicatória

Durante o percurso deste mestrado perdi a âncora da minha vida, a minha Mãe.

Foi por ti e para ti.

Saudade.

Amo-te.

Agradecimentos

Não teria sido possível a realização deste trabalho sem o auxílio, apoio e compreensão de várias pessoas nesta minha grande e difícil etapa da minha vida.

À minha orientadora Luísa Estriga, agradeço pela orientação, paciência, rigor e pelas horas de trabalho dispensadas.

Ao professor António Ferreira pela colaboração e disponibilidade que sempre teve.

Aos meus alunos.

Às minhas colegas de trabalho, pela paciência, pelo apoio e pelo carinho.

Um agradecimento especial aos meus amigos Ana Rita Pinho, Andreia Carneiro, Ivo Fernandes, Eduardo Fernandes, João Vieira, Flávia Salé, Filipe Cambão, Raquel Brito, Tânia Moura e Nuno Silva, que muitas vezes sem saberem me deram força para continuar sempre com um sorriso na cara.

À Andreia Silva pela amizade, carinho e ajuda nesta difícil caminhada.

Ao meu sogro João e à minha querida sogra Clara, que tomam conta de mim como se fosse uma filha deles.

Ao Tio Vítor, à Tia Amelia, ao Tio Tó, às minhas primas e à minha avó.

À minha tia Fátima pela ajuda neste trabalho.

À minha irmã e à minha Ju.

E por último, e o mais importante, ao meu amor, a pessoa que mais me ajudou em todos os momentos deste difícil percurso. Obrigado pela paciência, por não desistires de mim e nunca me deixares desistir deste Mestrado. Obrigado e juntos vencemos tudo. Amo-te.

Índice de Quadros e Figuras

Quadro 1 – Objetivos da Educação Desportiva. Adapatado de Van der Mars e Tannehill (2010), pág.285).	18
Quadro 2 - Relação entre o Ataque e Defesa no Jogo de Andebol (Adaptado de Bayer,1994, pág. 47).	26
Quadro 3 - Relação de forças entre as subfases do ataque e da defesa. (Estriga e Moreira, 2013, pág19).	26
Quadro 4 - Etapas de Ensino do Andebol (Estriga e Moreira, 2013, pág. 9).	28
Quadro 5 - Resumo das diferentes formas básicas de jogo (Estriga e Moreira, 2013, pág. 81).	31
Quadro 6 – Organização das formas de jogo retiradas da Unidade de Ensino (Anexo1).	40
Quadro 7 – Categorias do Instrumento de Observação do Desempenho Motor em Jogo.....	41
Quadro 8 - Estatística descritiva e diferenças nas distintas formas de jogo modificado.	47
Quadro 9 – Valores globais obtidos para as várias formas de jogo	49
Quadro 10 – Resultado do teste não-paramétrico com um nível de significância estabelecido em 5%.	50
Quadro 11 – Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo feminino e masculino	57
Quadro 12 - Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo masculino e jogo misto.....	58
Quadro 13 - Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo feminino e jogo misto.....	59
Quadro 14 – Relação estatística entre as categorias de desempenho e o tamanho do campo.....	61

Índice de Gráficos e Figuras

Gráfico 1 - Representação gráfica das diferenças entre as FBJ, no índice de tomada de decisão com bola (medianas).....	50
Gráfico 2 – Comparação dos resultados relativos ao índice de Resultados da 1ª e última aula.	51
Gráfico 3 - Evolução do índice Motor da 1ª e última aula.	52
Gráfico 4 – Avaliação de Diagnóstico/Avaliação Sumativa e as diferenças para cada aluno.....	53
Gráfico 5 - Diferença da avaliação Sumativa e avaliação Diagnóstico no índice de Resultados.....	55
Gráfico 6 – Diferença da avaliação Sumativa e avaliação Diagnóstico no índice de Ações Motoras. Motoras.....	55
Gráfico 7 - Diferença da avaliação Sumativa e avaliação Diagnóstico na Tomada de Decisão Com Bola.....	55
Gráfico 8 - Diferença da avaliação Sumativa e avaliação Diagnóstico na Tomada de Decisão Sem Bola.....	55
Gráfico 9 - Comparação do índice de Resultados em relação ao sexo.	56
Gráfico 10- Representação gráfica das diferenças entre sexo feminino e masculino...	57
Gráfico 11 - Estatística descritiva relativas às situações de jogo só com rapazes ou misto.	58
Gráfico 12 - Estatística descritiva relativas às situações de jogo só com raparigas ou misto.	60
Gráfico 13 - Representação gráfica das diferenças entre campo 1 e o campo 2.....	62
Gráfico 14 – Comparação das notas do professor responsável com o desempenho de cada aluno.....	64
Figura 1 - Modelo de Ensino do jogo para a compreensão – TGfU (Bunker e Thorpe,1982, pág.179). 11	
Figura 2 – Modelo do TGfU proposto por Kirk e Macphail (2002, pág.185).....	13
Figura 3 - Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt et al., (2002, pág.166). ...	15
Figura 4 - Contexto Desportivo. Adaptado de Van der Mars e Tannehil (2010).....	19
Figura 5 - Estrutura Múltipla do jogo de Andebol – Adaptado de Ribeiro e Volossovich (2004, pág.15).	25
Figura 6 - Modificações do terreno, bola e da baliza do jogo formal de andebol.	33

Lista de Abreviaturas e Símbolos

GPAI – *Game Performance Assessment Instrument*

JDC – Jogos Desportivos Coletivos

EF – Educação Física

TGfU – *Teaching Games for Understanding*

MED – Modelo de Educação Desportiva

TSAP – *Team Sport Assessment Procedure*

FBJ – Forma Básica de Jogo

TBJ – Tarefas Baseadas no Jogo

GR – Guarda-Redes

SPSS – *Statistical Package of Social Sciences*

μ - *Média*

AD – Avaliação Diagnóstico

AS - Avaliação Sumativa

EU – Unidade de Ensino

TD – Tomada de decisão

AP – Tomada de Decisão

IA – Inapropriado

SUM – Somatório

B - Bola

Resumo

O presente trabalho teve como principal objetivo estudar a iniciação ao jogo de andebol, com base em modelos de ensino dos jogos desportivos mais atuais e recomendados pedagogicamente. Para o efeito, pretendeu-se estudar e comparar o impacto de diferentes formas de jogo modificado no ensino do andebol, em idades inferiores a 10 anos e em contexto escolar. Esta experiência abrangeu oito sessões de ensino de 90 minutos cada. Todas as aulas foram filmadas, no estrito respeito pelos cânones éticos e formais necessários, sendo posteriormente visionadas e analisadas.

Este estudo teve lugar numa Escola de São Mamede de Infesta no ano letivo de 2012/2013. Participaram dezassete estudantes (10 rapazes e 7 mulheres), de uma turma do 4º ano de escolaridade. Todas as aulas foram planeadas e realizadas pela investigadora principal deste estudo, em coadjuvação com o professor de Ed. Física, titular da turma em causa.

Para avaliar o desempenho e competências dos alunos em situação de jogo procedeu-se ao desenvolvimento de instrumento específico de observação, tendo por base o *Instrumento de Avaliação de Game Performance Assessment Instrument* -GPAI (Oslin, Mitchell e Griffin, 1998).

Os resultados confirmaram a hipótese inicialmente formulada, de que as formas básicas de jogo 3x3+2GR e 4x3+GR revelaram uma maior adequação ao ensino do andebol em contexto escolar, por comparação com o 4x4+2GR. Acresce que, e de uma forma geral, os alunos revelaram ter atingido um melhor conhecimento e entendimento do jogo, o que se traduziu em melhorias, ao nível da tomada de decisão com e sem bola, no jogo de ataque.

PALAVRAS – CHAVE: ANDEBOL, FORMA BÁSICA DE JOGO, ENSINO E MODELOS DE ENSINO DESPORTIVO.

Abstract

The present work aimed to study the initiation to play handball, based on models of teaching the most current and pedagogically recommended sports games. For the feat, attempting to study and compare the impact of different forms of the game changed in teaching handball at the age of 10 years and the school context. This experience included eight sessions of 90 minutes each school. All lessons were videotaped, in strict observance of ethical canons and formal necessary and subsequently screened and analyzed

This study took place in a school of Raymond Terrace in academic year 2012/2013. Seventeen students participated (10 men and 7 women), a class of 4th grade. All lessons were planned and conducted by the principal investigator of this study, aid with Professor Ed. Physics, holder of the class in question.

To evaluate the performance and skills of students in game situation we proceeded to develop specific instrument of observation, based on the Evaluation Instrument Game Performance Assessment Instrument -GPAI (Oslin, Mitchell and Griffin, 1998).

The results confirmed the initially formulated hypothesis that the basic forms of gambling 3x3 + 4x3 + 2GR and GR revealed a greater adaptation to handball teaching in schools, by comparison with the 2GR + 4x4. Moreover, and in general, students reported having achieved a better knowledge and understanding of the game, which resulted in improvements at the level of decision-making with and without the ball in the attacking game.

KEY - WORDS: HANDBALL, BASIC FORM OF PLAY, EDUCATION AND SPORT MODELS OF TEACH.

CAPÍTULO I

I - Introdução

1.1 - Justificação e Pertinência do estudo

O Andebol é um jogo desportivo coletivo (JDC) de invasão, caracterizado pela atuação de duas equipas em simultâneo no mesmo espaço, em que cada equipa invade o espaço do adversário, com a possibilidade de contato físico direto entre adversários.

Segundo Parlebas (s.d., citado por Moreno, 1994, Pág.15), num jogo de cooperação-oposição ambas as equipas podem agir sobre a bola, sem esperar que o adversário finalize a sua ação, procurando atingir o objetivo final do jogo – marcar mais golos que a equipa contrária.

O jogo de Andebol é uma entidade multifatorial, que se desenvolve num “contexto ambiental interativo e constantemente em mudança” (Cruz,1996, pág.11), e não pode ser explicado pela simples soma das componentes técnicas, táticas e estratégias. Estas componentes são inseparáveis, e só serão compreendidas em conjunto, pois os “fenómenos básicos que as envolvem estão todos interligados, inter-relacionados e interdependentes” (Capra, 2006). Por exemplo, no caso de um remate, este só assume uma identidade própria, quando associado à precisão (capacidades coordenativas), à potência (capacidade condicionais) e à oportunidade da ação (capacidade tática).

Como todos os desportos coletivos de cooperação-oposição o Andebol possui uma natureza complexa e dinâmica que decorre do elevado número de intervenientes do jogo, que estão em interação, e que conduzem a uma aleatoriedade das situações geradas pela relação antagónica que as equipas em confronto estabelecem entre si (Ribeiro e Volossovitch, 2008, Pág. 13).

Nas últimas décadas, muitos autores têm apontado a necessidade de uma abordagem mais centrada na tática para ensino e aprendizagem de desportos de coletivos, incluindo os de invasão (Michell, 1996). Esta abordagem enfatiza a necessidade de experiências de aprendizagem autênticas (Siedentop *et al.*, 1994), o conhecimento mais abrangente do jogo (Bunker e Thorpe, 1982) e uma aprendizagem assente na decisão tática (Gréhaigne *et al.*, 2005). Estas

metodologias surgem em oposição aos modelos tradicionais que baseiam aprendizagem no desenvolvimento sintético de habilidades técnicas.

Graça e Mesquita (2007) defendem a utilização de modelos baseados em abordagens mais holísticas (centradas nos problemas do jogo), em detrimento das abordagens mais moleculares (centradas no domínio da técnica), pelo facto de estas promoverem uma melhor compreensão e *performance* do jogo.

Mas estas novas abordagens exigem que o professor/treinador entenda a lógica do jogo que pretende ensinar e um bom domínio das habilidades técnicas associadas. Esta é uma ferramenta basilar que possibilitará ao professor compreender e ajustar a complexidade do jogo e a exigência das tarefas ao nível da prática evidenciada pelos alunos/jogadores.

Nas etapas de iniciação à modalidade (em idade inferiores a 10 anos), ao nível da prática federada, é recomendado por vários autores fazer-se a iniciação com base numa forma de jogo mais simples 4x4 e 5x5 (Ehret *et al.*, 2002, pág.8; Mariot, 1992, pág.38; Estriga e Moreira, 2013). Outros autores referem que pode ser usado o 6x6 (Ribeiro e Volossivitch, 2004, pág. 36) e o 7x7 (Documento orientador da IHF (*International Handball Federation*) “Ensino do Andebol na Escola”, s.d., pág.6).

No contexto de escola, o currículo de organização da EF (Educação Física) do Ministério da Educação, só prevê a introdução do Andebol no 6º ano de escolaridade na forma de jogo 5x5. Contrariamente, existe um documento orientador sobre o programa de enriquecimento curricular da Atividade Física e Desportiva no 1º ciclo do Ensino Básico, igualmente da responsabilidade do Ministério da educação, que prevê a introdução do Andebol no 3º e 4º de escolaridade.

Na realidade não existe uma resposta consensual para esta problemática, mas tendo em conta a nossa experiência e dados provenientes de estudos recentes, fica evidente que existem vantagens em introduzir nestas idades as formas de jogo simplificadas (Aguilar *et al.*, 2012, Czerwinski e Taborsky, 1992).

Comungando das ideias e concepções mais recentes sobre o ensino do jogo, Estriga e Moreira (2013) elaboraram uma proposta do ensino do Andebol

suportada nas etapas de aprendizagem adaptadas de acordo com os diferentes níveis e formas de jogo. Estas etapas estão organizadas em várias fases e estruturadas de uma forma lógica e sequencial, em função do tipo de ação manifestada: ofensiva e defensiva (Estriga e Moreira, 2014, pág.19). Segundo esta perspectiva o professor/treinador terá ao seu dispor diferentes formas de jogo, que pode utilizar nas unidades de treino (aulas): jogo reduzido e jogo formal (7x7) com e sem condicionamentos.

No jogo de Andebol é necessário identificar os problemas táticos e as suas habilidades motoras específicas, devendo garantir que a tática do jogo corresponda ao desenvolvimento dos alunos. Thorpe *et al.*, (1986) desenvolveram uma abordagem alternativa, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU), para o ensino do jogo em conjunto com o desenvolvimento das técnicas. É nesta problemática que se vai desenvolver este estudo, mas em contexto de escola.

Retomando os problemas da iniciação desportiva em andebol e estabelecendo um paralelismo com o desporto federado, focando as idades em que as crianças são expostas pela primeira vez ao andebol, fica evidente que existe alguma falta de consenso, que se têm traduzido em contantes alterações dos regulamentos específicos para estas idades. Por exemplo, na época passada as associações regionais tinham liberdade para optar pelo 7x7 ou miniandebol (5x5, em campo reduzido), o que gerou muitas diferenças não só na forma como se joga, como muito provavelmente na forma como se ensina a jogar. Mas fica também evidente, que não existe ainda um quadro teórico sólido acerca de como a iniciação ao andebol se deve fazer, na salvaguarda de uma adequada formação a longo prazo. Assim, assiste-se ainda a uma certa desvalorização das necessidades educativas e formativas dos jovens jogadores, em especial com idades inferiores a 10 anos, prevalecendo a lógica do rendimento a qualquer preço (“campeonato infantil”), que muitos autores têm denunciado e combatido (Marques, 2004). Assim, pretendíamos estudar o problema do ensino no andebol, quer fosse num contexto escolar ou federado, estabelecendo assim um paralelismo entre os dois contextos, dado que estamos a falar dos primeiros contactos com a modalidade e em idades idênticas. Não obstante, e por razões temporais, iremos focar apenas a questão da iniciação escolar.

Neste estudo pretendemos, assim, contribuir para um melhor entendimento da problemática do ensino do andebol na escola em idades inferiores aos 10 anos e no contexto das Atividades de Enriquecimento Curricular, por entendermos que uma abordagem à luz dos modelos de ensino mais atuais, tornará a sua aprendizagem mais autêntica, desafiante, prazenteira e significativa. Objetivávamos, ainda, contribuir para um melhor entendimento de qual a forma básica de jogo mais adequada às idades em causa. Acresce que esta questão é tanto mais importante porquanto a Federação de Andebol de Portugal resolveu, à data de início deste trabalho, introduzir o 4x4, por sugestão da orientadora deste trabalho, membro do grupo de trabalho da Federação de Andebol de Portugal *Projeto: Andebol e a Escola*. Assim, este trabalho pretendia produzir conhecimento que contribuísse para uma melhor fundamentação das decisões federativas, no que diz respeito à problemática em estudo.

1.2 - Problemas e Objetivos do estudo

O propósito deste estudo foi avaliar o impacto do processo de ensino do andebol na escola primária por meio de diferentes formas de jogo, nomeadamente 3x3+2GR (igualdade numérica), 4x4+2GR (igualdade numérica) e 4x3+GR (superioridade numérica no ataque).

1.3 - Estrutura da dissertação

O presente trabalho encontra-se organizado de acordo com as normas orientadoras de redação e apresentação de dissertações de Mestrado impostas pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A dissertação encontra-se dividida em cinco capítulos, distinguidos em função dos propósitos do mesmo.

O Capítulo I é composto pela introdução do trabalho, discorrendo-se sobre a justificação e pertinência do estudo, definindo-se os objetivos de pesquisa e estabelecendo-se a estrutura da tese.

O capítulo II refere-se à Revisão Bibliográfica, na qual se procura resumir aquilo que é mais pertinente para o estudo. Desenvolveu-se os temas sobre os Modelos de Ensino Desportivo, sobre a avaliação dos alunos no jogo. O Jogo de Andebol, tal como as suas características e as suas fases de ensino são um ponto essencial deste estudo. Por último é realizada uma síntese sobre o papel da educação física na escola e também sobre o Miniandebol.

O Capítulo III é composto pela descrição da experiência de ensino propriamente dita, o ponto nuclear da presente dissertação. É apresentado o problema do estudo, seguido dos métodos e recolha de dados e por último a apresentação da unidade de ensino que foi aplicada.

O Capítulo IV é caracterizado pela exposição dos Procedimentos Estatísticos, da Apresentação e Discussão dos resultados e pela Conclusão.

No Capítulo V constam as Referências Bibliográficas e no Capítulo VI os anexos.

CAPÍTULO II

II - Revisão Bibliográfica

2.1 – Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos:

2.1.1 - Modelo de Ensino dos Jogos para a sua Compreensão (TGfU):

Bunker e Thorpe, em 1982, desenvolveram o TGfU, um modelo para o ensino do jogo que permite professor/treinador ajudar os alunos/jogadores a aprenderem a tática e as estratégias do jogo em conjunto com o desenvolvimento das habilidades técnicas.

Este modelo pretendia desviar o foco que era incutido tradicionalmente para o desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao ensino das técnicas isoladas, para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da compreensão da tática de jogo.

Este modelo não nega a necessidade do ensino da técnica, sustenta que o trabalho específico da técnica surge após a apreciação do jogo e a contextualização da sua necessidade a partir de situações modificadas de jogo (Graça e Mesquita, 2009).

Os alunos são ensinados a apreciar a forma avançada de jogo através de situações de jogo modificado que se deve adequar ao seu estágio de desenvolvimento físico, social e intelectual. Com a tomada de consciência tática, o aluno é capaz de tomar decisões apropriadas acerca do que fazer e de como o fazer (Graça e Mesquita, 2009).

Mais tarde, Griffin, Mitchell e Oslin (1997), apresentam três argumentos de “peso” que justificam a adoção deste modelo de ensino. O primeiro é relativo ao interesse e entusiasmo dos alunos no jogo e nas formas jogadas, utilizando-as como um fator positivo de motivação e como tarefas predominantes na estrutura do modelo. O segundo permite aos alunos serem melhores jogadores a partir da melhoria da compreensão do jogo e menos dependentes dos professores nas tomadas de decisão e na sua participação no jogo. O Terceiro é de que os alunos podem transferir a sua compreensão e execução entre vários jogos desportivos com as mesmas características.

De acordo com Bunker e Thorpe (1982, Cit. por Mesquita e Graça 2009), são seis as fases do ciclo preconizado por este modelo, sendo que a primeira fase corresponde à apresentação de uma forma de jogo adequada à idade e ao nível de experiência dos praticantes. A segunda dá ênfase a apreciação do jogo, sendo o praticante confrontado com o regulamento, a sua funcionalidade e lógica dos acontecimentos.

A terceira fase privilegia a compreensão da tática de jogo, através da compreensão dos problemas táticos emergentes. Na quarta fase preconiza-se a contextualização da tomada de decisão, o jogador/aluno é confrontado com resoluções de questões (o que fazer? como fazer?) no sentido de perceber o sentido da técnica em função dos problemas táticos suscitados pelos problemas do próprio jogo.

A quinta fase surge como consequência da necessidade do domínio da execução da técnica e das habilidades do jogo.

Por último e na sexta fase, assiste-se à busca da performance, através da integração de todas as fases anteriores, consolidando-se no jogo praticado (Figura 1).

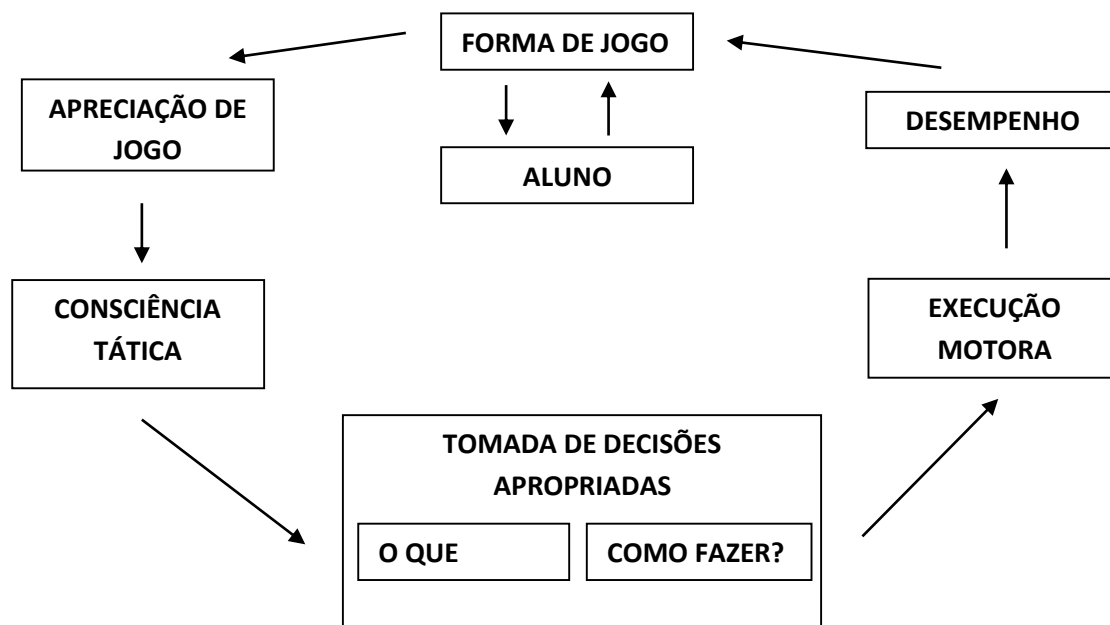


Figura 1 - Modelo de Ensino do jogo para a compreensão – TGfU (Bunker e Thorpe, 1982, pág.179).

A aplicação deste modelo de ensino é suportada em quatro princípios pedagógicos (Mesquita e Graça, 2009):

1. A seleção do tipo de jogo: A experiência dos jogos desportivos na escola não deverá ser uma simples soma da prática de vários jogos, mas sim uma experiência contínua ao longo da vida escolar, que confira uma progressão equilibrada.
2. Na tentativa de reduzir a complexidade do jogo formal através das formas de jogo modificadas surge o segundo princípio – a modificação por representação. Embora o professor possa modificar as regras do jogo, os limites do terreno, o tamanho ou a altura do alvo ou mais aspetos, tem de existir sempre cuidado em manter as características do jogo formal no jogo modificado em questão, a complexidade das tarefas estão ao alcance da capacidade cognitiva e motora dos alunos, o professor manipula a complexidade do jogo formal de forma a torná-lo mais simples, mais compreensível.
3. A modificação por exagero tem como objetivo facilitar a compreensão táctica. Para tal, é necessário que o professor trate didacticamente os conteúdos, de forma a enfatizar o que em determinado momento se revela essencial para entender o problema táctico, permitindo uma tomada de decisão apropriada.
4. O ajustamento da complexidade táctica em algumas ações pode ser demasiado complexa para os alunos as compreenderem e, por isso, o professor deve adequar as formas de jogo dos alunos. À medida que o aluno melhora a sua compreensão, as formas de jogo devem crescer em termos de complexidade táctica.

O modelo de ensino do jogo para a compressão acolheu perfeitamente as ideias construtivistas sobre o papel do aluno, colocando-o numa posição de construção ativa das suas aprendizagens, ensino de descoberta guiada, em que o aluno é exposto a uma situação problema e é incentivado a procurar soluções para um nível de compreensão consciente e de ação deliberadamente táctica do jogo (Mesquita e Graça, 2009).

Contudo, o envolvimento cognitivo não deve alhear-se do primeiro propósito do modelo, a de desenvolver a capacidade de jogo e aumentar o gosto da participação no jogo, o que pode conduzir a um estilo de vida ativa (Werner *et al.*,1996).

Em 2010, foi sugerida uma remodelação do TGfU, pois ao longo de 15 anos não foram feitas nenhuma alterações, e durante esse tempo foram realizados estudos por pesquisadores para comprovar a sua eficácia (Light e Butler, 2005; Mesquita, 1998; Pope, 2005). Nesses estudos foram propostas algumas modificações do modelo, que surgiram por base nas teorias cognitivistas e construtivistas, mais ligadas as teorias de processamento de informação, às perspectivas construtivistas de tendência piagetiana, radical, ou vygotskiana, ou de cunho social e cultural, como a teoria da aprendizagem situada (Graça e Mesquita, 2007).

A primeira proposta é apresentada por Kirk e MacPhail (2002), e altera o nome de duas fases do modelo e propõe a integração de cinco interfases - compreensão emergente, percepção de sinais, seleção da técnica, desenvolvimento da habilidade e participação periférica legítima (Figura 2).

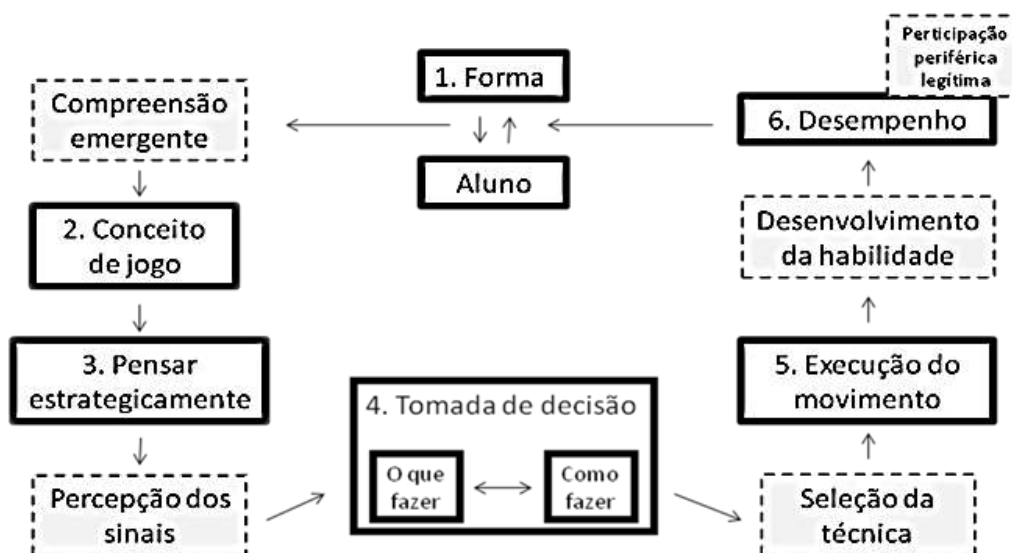


Figura 2 – Modelo do TGfU proposto por Kirk e Macphail (2002, pág.185).

A primeira alteração surge com o nome “compreensão emergente” e sugere a ideia de mostrar a importância que o professor/treinador deve ter ao auxiliar os alunos/jogadores a estabelecer junção entre os propósitos do jogo formal de referência e a sua forma de jogo modificada. Os elementos “conceito do jogo” e “pensar estrategicamente” substituem a “apreciação do jogo” e “consciência tática” para realçarem uma ligação entre o conhecimento declarativo e processual, mais que uma transmissão-aquisição de conhecimento das regras e outros aspetos do jogo, para visar o conhecimento situado e a aplicação dos conceitos no jogo. A “seleção da técnica” e o “desenvolvimento da habilidade” pretendem reforçar a interligação entre a técnica e a tática, reconhecendo o caráter situado das habilidades e do seu uso estratégico. Uma habilidade nesta perspetiva é mais do que uma técnica, é um modo de aprendizagem que integra, unitariamente, a capacidade de perceber sinais pertinentes, a capacidade estratégica e a capacidade de execução. Finalmente, o “desempenho” e a interfase “participação periférica legítima” chamam a atenção para a autenticidade e significado das experiências de aprendizagem dos alunos, tendo por referência as práticas extraescolares dos jogos enquanto realidades sociais, culturais e institucionais complexas, multifacetadas e heterogêneas (Graça e Mesquita, 2007).

Outra sugestão foi apresentada por Holt *et al.*, (2002), e aparece fundamentada no pressuposto de que o modelo original não contempla os quatro princípios pedagógicos mencionados por Thorpe, Bunker e Almond (1984), que seriam importantes para o desenvolvimento de um currículo de jogos baseado no modelo do TGfU. Esta proposta sugere que as investigações e o TGfU deixem de enfatizar somente a aprendizagem psicomotora e cognitiva e passem a considerar o domínio sócio-afetivo da prática desportiva, pela influência que exerce nas experiências desportivas, na motivação para participação futura, bem como na saúde física e psicológica das crianças.

Posteriormente, Pope (2005), fazendo referência à importância do fator afetivo no modelo TGfU, comparou o modelo à construção de um prédio, onde, segundo ele, os aspetos psicomotores e cognitivos seriam os blocos de cimento que dão sustentabilidade à estrutura, e o aspeto afetivo seria o cimento que une cada um desses blocos.

Com base nesses dois argumentos, Holt *et al.*, (2002) propõem um modelo que mantém as seis fases do modelo do TGfU (Bunker e Thorpe, 1982, pág.179), fazendo somente modificação nas suas disposições e acrescentando quatro princípios pedagógicos: amostragem, modificação por representação, modificação por exagero e complexidade tática (Figura 3).

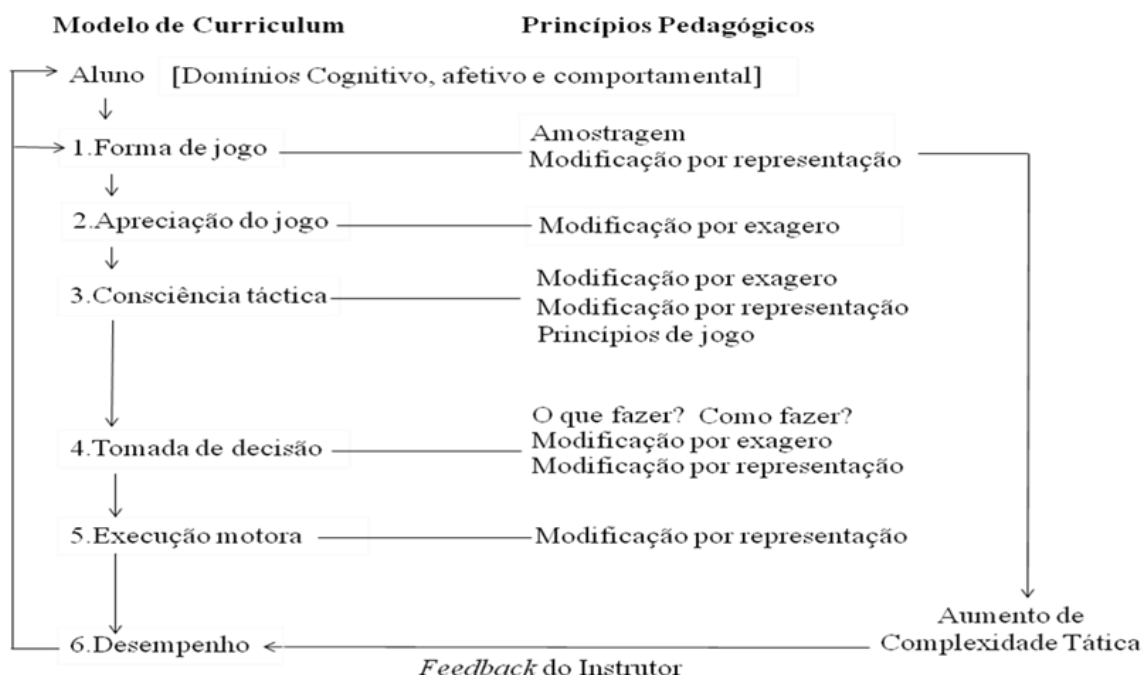


Figura 3 - Expansão do modelo do TGfU proposta por Holt et al., (2002, pág.166).

Os princípios “amostragem” e “modificação por representação”, na fase da forma de jogo, auxiliam o alcance do objetivo de introduzir os praticantes em jogos com menor complexidade tática e, gradativamente, modificar as formas e estruturas do jogo, propiciando reflexão sobre os conceitos, conhecimentos e habilidades do jogo. O princípio da “modificação por exagero”, presente na fase de apreciação do jogo, tem o objetivo de auxiliar o aluno a entender melhor as regras e a forma que o jogo se desenvolve, através da manutenção das regras oficiais e da modificação exagerada de problemas táticos do jogo. Por sua vez, os princípios “de jogo” e das “modificações por exagero e representação”, presentes na fase de consciência tática, são importantes para auxiliar os praticantes a compreenderem noções táticas, ofensivas e defensivas, cruciais para se conseguir vantagem sobre o adversário, sendo propedêuticas da integração de novos problemas táticos. Na quarta fase, “tomada de decisão”, os

princípios das modificações por “representação” e “exagero” serão importantes na seleção de jogos com maiores níveis de complexidade e na escolha de problemas táticos que possam ser modificados com foco no reconhecimento e nas execuções de soluções táticas. Na fase de “execução motora”, o princípio da “modificação por representação” é proposto para dar importância à forma como os praticantes executam as habilidades em contextos que se assemelham aos jogos mais elaborados. Por fim, na fase de desempenho, o feedback do professor/treinador surge como a forma mais pertinente de repassar ao praticante informação sobre as aprendizagens consumadas ao longo do processo.

2.1.2 - Modelo de Ensino de Educação Desportiva:

O Modelo de Educação Desportiva (MED), do inglês *Sport Education Model*, foi proposto por Darly Siedentop no início dos anos oitenta.

O conceito de *Sport Education* surgiu pela primeira vez numa conferência proferida no âmbito do Commonwealth Games, em Brisbane (1982), em que *Siedentop* procurou contextualizar a sua conceção de *play education* (educação lúdica), através da implementação de ambientes de prática propiciadora de experiências desportivas autênticas (Graça e Mesquita, 2007).

Em 1994, a inclusão de um capítulo dedicado ao *Sport Education* no manual, *Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience*, (Siedentop,1994) contribuiu para a expansão deste novo modelo curricular e consolidou as suas bases conceptuais, passando a ser utilizado como ferramenta pedagógica e considerado objeto de pesquisa científica (Graça e Mesquita, 2007).

O modelo critica as abordagens descontextualizadas, procurando estabelecer um ambiente propiciador de uma experiência desportiva autêntica, conseguida pela criação de um contexto desportivo significativo para os alunos, o que pressupõe resolver alguns equívocos e mal-entendidos na relação da escola com o desporto e a competição. O MED aposta ainda na democratização e humanização do Desporto, de forma a evitar problemas associados a uma cultura desportiva enviesada (Curnow e Macdonald,1995).

Este modelo define 3 eixos fundamentais: o da competência desportiva, o de literacia desportiva e o do entusiasmo pelo desporto (Quadro 1).

Quadro 1 – Objetivos da Educação Desportiva. Adaptado de Van der Mars e Tannehill (2010), pág.285).

Eixos Centrais do MED	Objetivos da Educação Desportiva
Competência	- Desenvolver técnicas, táticas e aptidão física, específicas do desporto em causa. - Valorizar e executar estratégias de jogo específicas da modalidade. - Trabalhar efetivamente em grupo/equipa com um objetivo comum.
Literacia	- Desenvolver e aplicar conhecimentos acerca da arbitragem, do papel dos juízes e do registo de resultados. - Providenciar uma liderança responsável. - Desenvolver a capacidade de tomar decisões adequadas em contexto desportivo. - Partilhar o planeamento e administração das experiencias desportivas.
Entusiasmo	- Perceber e valorizar os rituais e tradições que dão ao desporto o seu significado único.

As características estruturais do MED foram esquematizadas na ideia de contextualização desportiva.

De forma a garantir a aproximação do ensino do desporto na escola ao desporto institucionalizado, Siedentop (1994), incluiu no modelo seis pontos fundamentais: a época desportiva, a competição formal, a filiação, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

As unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas e os alunos são colocados em equipas ao longo da época e algumas vezes durante todo o ano escolar. (Siedentop, 1996), (Figura 4).



Figura 4 - Contexto Desportivo. Adaptado de Van der Mars e Tannehil (2010).

A filiação dos alunos em equipas (Siedentop,1994) na escola, à semelhança do desporto institucionalizado, leva a que se realce as características de uma equipa. As equipas têm nomes, símbolos, cores, saudação, área própria para treinar, proporcionando-se aos alunos a oportunidade de planear, praticar, interagir e beneficiar de um desenvolvimento pessoal e social, como se de um clube desportivo se tratasse.

Para além disso, cada equipa tem diversos papéis que os alunos deverão assumir, dirigente, treinador, publicitário e outros do género. Ao longo do ano e através dos anos, todos os estudantes têm a possibilidade de experienciar diferentes papéis. A maior parte destes papéis requerem que os alunos

assumam liderança e se comportem responsabilmente em relação ao seu grupo.

Outra característica essencial do MED é a realização de registos e estatísticas individuais e das equipas, e da sua divulgação no painel central da escola e através de outros meios (performance nos vários papeis, estatísticas dos jogos, etc.).

O MED prevê a implementação de um quadro competitivo formal, organizado no início da época, com um grau de complexidade evolutiva e concebida de forma a permitir uma participação com sucesso. A participação dos alunos nas tarefas de apoio e coordenação é considerada uma componente de avaliação do seu desempenho, complementando a avaliação das competências motoras (Mesquita, 2012).

Siedentop (1994) enfatiza que a época desportiva do MED deve ser festiva, ou seja, devem ser realizados esforços continuados, quer pelo professor, quer pelos estudantes, para celebrar o sucesso que terá o seu desfecho num evento culminante, que vai marcar o final da época desportiva.

No MED existe a preocupação em diminuir fatores de exclusão, reduzir as barreiras no envolvimento no desporto, a ideia principal do Desporto para todos e com todos. Os alunos passam a ter o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, passam a assumir decisões, a resolver problemas, transformando alunos passivos em aprendizes ativos (Smither e Zhu, 2011).

Uma das maiores particularidades do MED é o facto de os alunos desempenharem a função de capitão-treinador, o que pode revelar ausência do domínio do conteúdo de ensino e também ausência da experiência prática.

Como refere Graça (2009), uma impreparação no MED deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado. Para o aumento da competência dos alunos na realização das funções é de extrema importância a implementação de sistemas de *accountability* que regulem e estabilizem as diferentes funções a desempenhar pelos alunos (Hastie, 2000; Mesquita et al., 2005; Hastie, De Ojeda e Luquin, 2011).

2.2 – A avaliação dos Alunos no jogo

Nos jogos desportivos, durante muitos anos, a avaliação foi centrada no ensino das habilidades técnicas, resultado de uma aprendizagem tecnicista. De igual modo a avaliação espelhava esta orientação, conceção. Acresce que as avaliações das habilidades (técnicas) são um produto mais facilmente observável do que o comportamento tático. Assim, também a investigação pedagógica adotou testes que visavam avaliar fundamentalmente o nível de execução motora de determinadas habilidade, entendendo-se que este era um procedimento mais seguro para avaliar o desempenho dos praticantes.

O surgimento de novas abordagens do ensino do jogo, como o TGfU (Bunker e Thorpe, 1982) e o MED (Siedentop, 1987), aponta para necessidade de uma avaliação autêntica da *performance* dos alunos no jogo, como jogadores e, também, enquanto participantes em funções de apoio e coordenação (Graça *et al.*, 2003, pág.17).

Com os “novos” modelos de ensino, importa que também a avaliação dos alunos decorrer decorra num contexto real e recaia sobre aspetos da atuação no jogo e do desempenho de papéis de apoio e coordenação (Graça *et al.*, pág.17).

Acresce que, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são também uma oportunidade para os alunos aprenderem e exercitarem a *performance* desejada, bem como obterem um *feedback* sobre o seu desempenho (Graça e Mesquita, 2011, pág. 155).

No âmbito da recolha de dados fiáveis e uteis sobre a quantidade e qualidade de participação do aluno no jogo, foram desenvolvidos instrumentos que permitem desviar o foco da avaliação das habilidades técnicas descontextualizadas, para se centrarem na dinâmica real do jogo. Os instrumentos de avaliação no jogo como o “*Game Performance Assessment*” (GPAI) (Oslin *et al.*, 1998) ou o “*Team Sport Assessment Procedure*” (TSAP) (Gréhaigne *et al.*, 1997), são os mais popularizados na literatira de referência.

Este tipo de instrumento visa assim dar resposta às necessidades de avaliação centradas no despenho em situação de jogo, desviando assim o foco da avaliação mais tecnicista para uma avaliação centrada na dinâmica do jogo e das formas de nele atuar.

O GPAI – Instrumento de avaliação da *performance* do jogo

O foco fundamental deste instrumento é a dinâmica do jogo e por isso mesmo, é crucial compreender que as categorias de observação pretendem-se diretamente relacionadas com os objetivos, processos e conteúdos de instrução, centrando-se nas experiências de aprendizagens.

Oslin *et al.* (1998) desenvolveram um sistema de observação multidimensional para medir comportamentos de *performance* no jogo, que revele os níveis de compreensão tática, assim como a capacidade de selecionar e aplicar as habilidades técnicas.

Na prática, as medidas recaem na análise das capacidades e competências de jogo e no índice de participação de cada aluno. Os alunos são avaliados no envolvimento do jogo autêntico e ainda possibilita o controlo de participação dos mesmos (Graça e Mesquita, 2011. Pág. 156).

Como propõem Oslin *et al.*, (1998) o GPAI é composto por sete categorias:

- Retorno à base: retorno apropriado do executante a casa ou a posição de recuperação entre tentativas da habilidade;
- Ajustamento (Ajuste): movimento ofensivo ou defensivo, conforme exigência do fluxo do jogo;
- Tomada de decisão: fazer escolhas acerca do que fazer com a bola durante o jogo;
- Execução da habilidade: *performance* da habilidade selecionada;
- Ação de apoio (*support*): *movimentos sem bola para receber um passe*;
- Cobertura: apoio defensivo ao jogador com bola, ou que se movimenta para a bola;
- Defesa/guarda/marcas: defender um adversário que esteja ou não de posse da bola.

Numa perspetiva pedagógica o instrumento acima referenciado, permite recolher dados fiáveis e úteis para a avaliação dos alunos, sendo, por isso, uma ferramenta indispensável ao professor/treinador para avaliar a performance dos alunos, assegurando critérios fiáveis e seguros.

A avaliação dos alunos pode ser feita a partir de uma recolha em contexto (registro em fichas dos comportamentos dos jogadores), deve conter poucas componentes observáveis e ser de leitura imediata. Pode também ser por via direta (gravação de vídeo), no caso de ser necessário um tratamento dos dados mais específicos.

Como refere, Mesquita e Graça (2011), a avaliação dos alunos pode ser feita a partir de uma recolha em contexto real (registro em fichas dos comportamentos dos jogadores), devendo ter conter poucas componentes observáveis e ser de leitura imediata. Pode também realizada com recurso à gravação de imagens em vídeo para uma posterior análise.

2.3 - O papel da Educação Física na Escola

O desporto é sem dúvida uma parte do fundamental do ser humano, e deve ser inculcado na vida da criança o mais cedo possível.

Nas variadas relações que a educação física (EF) celebra com outras disciplinas e áreas, a ligação estabelecida sublinha o valioso, insubstituível e específico contributo desta disciplina para formação geral do aluno no decorrer do seu percurso escolar, enquanto ser social e humano.

Ao falar de EF referimo-nos à disciplina curricular que toma o desporto como uma forma específica de lidar com a corporalidade, assente num sistema de comportamentos culturais marcados por normas, regras e convenções socioculturais (Bento,1998). Como diz Caldas (2006), a EF deve possibilitar uma serie de vivências, convivências e experiencias, não só motoras, mas também respeitantes á cultura social e corporal.

A EF é desafiada a propiciar ao aluno oportunidades de aprender a conhecer e a perceber, de forma permanente e contínua, o seu corpo, as suas limitações, na perspetiva de superá-las, e suas potencialidades, no sentido de desenvolvê-las de maneira autónoma e responsável.

Aprender a conviver consigo, com o outro e com o meio ambiente. Através de vivências corporais, interações sociais/éticas como o conhecimento sobre o seu corpo e as suas práticas, o aluno desenvolve a sua própria identidade, aprende gradativamente a articular os seus interesses e pontos de vista. Aprende a ser cidadão consciente, autónomo, responsável, competente e crítico. É incontestável que a EF é de extrema importância, visto que para muitos alunos esta aula é o único local com aprendizagem, de prática formal e supervisionado do desporto.

O objetivo de um bom programa de educação física é proporcionar às crianças um estilo de vida ativo, e aos, professores de educação física uma intenção de promover resultados de aprendizagem, desenhando experiências de aprendizagem para alcançar a competência e a confiança nas habilidades motoras, tal como o programa de educação física que é responsável pelo desenvolvimento dessas habilidades motoras (Rink e Hall, 2008).

Gallego (2005) referiu que nos jogos desportivos coletivos os jogadores competem contra um adversário tentando vencê-lo, e o adversário por sua vez tenta o mesmo. Por esta razão, os aspetos táticos do individuo são relevantes para a formação desportiva.

2.4 – O Ensino do Andebol

Ensinar o jogo de Andebol pode e deve ter formas de organização diferentes consoante o contexto em que se insere esse mesmo ensino. O ensino do Andebol a jovens praticantes num contexto de prática desportiva com quadro competitivo (desporto federado) é diferente do contexto escolar. Apesar dessa diferença a compreensão da lógica do jogo e das intenções táticas são as idênticas.

O Andebol é um jogo coletivo de invasão, em que cada equipa invade o espaço do adversário, com possibilidade de contato físico direto entre os adversários (Estriga e Moreira, 2013, pág. 17). Como podemos ver na Figura 5, o jogo de Andebol possui uma estrutura múltipla, e desenvolve-se num contexto extremamente rico, com constantes mudanças, interações e imprevisibilidades (Ribeiro e Volossovitch, 2004, pág. 15).

Os aspetos Técnicos, Táticos e Estratégicos são componentes estritamente inter-relacionadas, interligadas e interdependentes umas das outras (Ribeiro e Volossovitch, 2004, pág.15).

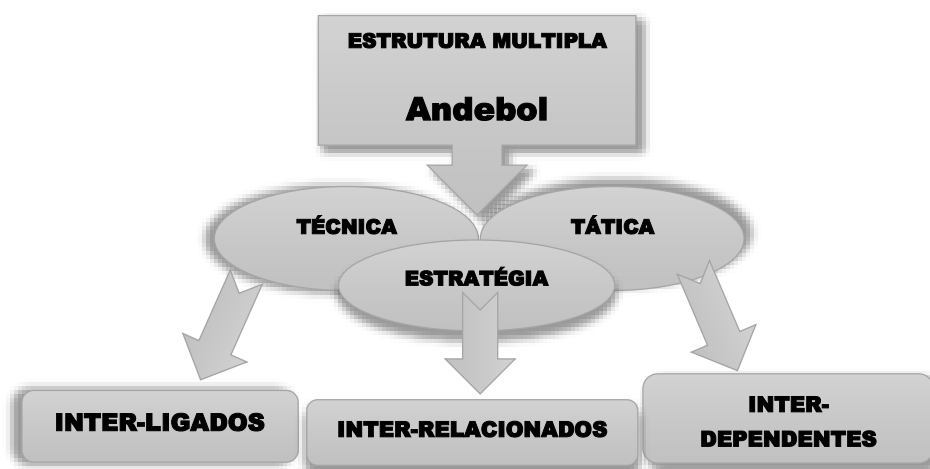


Figura 5 - Estrutura Múltipla do jogo de Andebol – Adaptado de Ribeiro e Volossovith (2004, pág.15).

Os jogadores devem ser capazes de dar resposta a todas as situações e problemas com que se vão deparando, tomando decisões que julgam ser a mais eficaz para selecionar o problema específico que vá surgindo (Ribeiro e Volossovitch, 2004). É necessário entender a “linguagem” tática, para compreender o jogo e saber intervir de forma ajustada em relação ao colega/adversário. Essas opções táticas coletivas vão influenciar os comportamentos individuais, como por exemplo, a escolha de linhas de penetração/passe (Quadro 2).

Quadro 2 - Relação entre o Ataque e Defesa no Jogo de Andebol (Adaptado de Bayer, 1994, pág. 47).

Ataque	Inter-Relação e Interdependência antagónicas	Defesa
Manter a posse de bola	←————→	Recuperar a posse de bola
Progredir até à baliza	←————→	Anular ou atrasar a progressão
Marcar golo	←————→	Proteger a baliza

2.4.1 – Fases do jogo

O jogo de Andebol é constituído por fases que ocorrem de forma sequencial, em função ou não da bola: o ataque e a defesa. Estas fases são compostas por subfases (Quadro 3) distintas que tendem a ocorrer de uma forma interdependente (Estriga e Moreira, 2013, pág. 19).

Quadro 3 - Relação de forças entre as subfases do ataque e da defesa. (Estriga e Moreira, 2013, pág19).

Ataque		Defesa
Transição rápida para o terreno de ataque:	←————→	Recuperação Defensiva:
Contra-golo	←————→	Impedimento do contra-golo
Contra-ataque	←————→	Paragem do contra-ataque
Ataque rápido	←————→	Defesa transitória
Ataque em sistema	←————→	Defesa em sistema

O ataque tem início após a recuperação da posse da bola, com os jogadores a colocarem-se adequadamente no terreno de jogo para, através de ações individuais e de grupo, tentarem “quebrar” a estrutura defensiva adversária e marcar golo, ou seja, um **ataque organizado** (Ribeiro e Volossovitch, 2004, pág. 82).

Depois da recuperação da bola, a equipa pode rapidamente transitar para o terreno de ataque, à procura de **contra-atacar**. Essencialmente, a transição rápida é a tentativa de **criar uma situação** significativa de vantagem numérica ou posicional (Estriga e Moreira, 2013, pág.19).

A **recuperação defensiva** é a primeira fase do jogo defensivo e inicia-se com a perda da bola. A partir deste momento, todos os jogadores se devem deslocar, o mais rápido possível, na direção da baliza (defesa da baliza) e, em paralelo, tentar recuperar a bola (Ribeiro e Volossovitch, 2004, pág. 82).

A **defesa organizada** é o momento de jogo em que o adversário tem a posse de bola, e os jogadores devem colocar-se adequadamente na zona ativa de jogo, frente aos adversários para, através de ações individuais e de grupo, recuperarem a bola (Ribeiro e Volossovitch, 2004, pág. 82).

2.5 – Etapas de Ensino

O processo de ensino do Andebol é centrado na compreensão da lógica do jogo e nas intenções táticas. Deve proporcionar a compreensão da utilidade da tática, dos meios táticos de grupo e das condutas individuais (habilidades motoras específicas). São as intenções táticas, adaptadas ao nível de jogo dos alunos, que determinam os padrões motores que devem ser adotados e que configuram cada um dos níveis definidos neste modelo.

As etapas de Ensino estão divididas de forma crescente consoante o desenvolvimento e performance do aluno/jogador.

Quadro 4 - Etapas de Ensino do Andebol (Estriga e Moreira, 2013, pág. 9).

Etapas de Ensino
Primeiro nível de jogo: do jogo sem Sistema à organização rudimentar
Segundo nível de jogo: da organização rudimentar à diferenciação do espaço de jogo
Terceiro nível de jogo: transição para o terreno de jogo forma e introdução do sexto jogador.
Quarto nível de jogo: da organização elementar do ataque e da defesa à organização elaborada do ataque e da defesa

- **Primeiro nível de jogo: do jogo sem Sistema à organização rudimentar**

Devido ao facto de o alvo deste estudo serem alunos que se inserem no primeiro nível do jogo, iremos dar um pouco mais de atenção a esta etapa.

Convém ter presente que nesta fase as características e limitações dos principiantes, para além de motoras, são essencialmente cognitivas. Os jogadores/alunos tendem a jogar de forma inconsequente e muito individualista. Revelam dificuldades em entender a lógica do jogo, em prever as ações do jogo e agir em conformidade.

Todas as ações estão confinadas ao seu campo visual, predominando a visão central. A bola centra toda a sua atenção, independentemente da fase de jogo (ataque ou defesa) e do seu posicionamento em campo. Não obstante, a frequente aglomeração em torno da bola, observa-se também um grande estaticismo, anarquia e passividade na luta pela conquista da bola.

A cooperação ofensiva é quase inexistente, estando muito limitada à iniciativa e competência técnica do jogador em posse de bola. Defensivamente os principiantes tendem a aglomerar-se em torno da bola, sem qualquer estratégia pertinente.

Do ponto de vista motor os praticantes apresentam um domínio rudimentar das habilidades fundamentais (passe, recepção, drible e remate) e tem muitas dificuldades em encadear ações, como seja: receber, passar ou rematar em movimento.

Pretende-se nesta fase que os alunos sejam capazes de identificar o alvo deslocar-se e construir o jogo em função desse alvo, ou assegurar a defesa da sua baliza. Com estes objetivos os alunos deverão identificar o espaço de jogo, a localização do alvo a atingir ou a defender, bem como a tarefa a desempenhar - atacante/defensor (Estriga e Moreira, 2013, pág.81).

- **Segundo nível de jogo: da organização rudimentar à diferenciação do espaço de jogo**

Neste segundo nível pretende-se que os alunos sejam capazes de conduzir o jogo para próximo do alvo, havendo desde já uma clara diferenciação do jogo em grande espaço (transição rápida defesa-ataque) e em pequeno espaço (ataque organizado em pré-sistema ou sistema de jogo). A capacidade de passar rápido para o terreno de ataque é o que determina a possibilidade de se jogar no grande espaço e caso tal não se verifique, por impossibilidade ou opção, passar para o jogo de pequeno espaço.

Para que tal se verifique será necessário que a oposição (defesa) seja consistente, concretamente no que diz respeito a recuperação defensiva e oposição à transição rápida defesa-ataque, não se deixando ultrapassar sistematicamente. Só desta forma o ataque terá necessidade de passar ao jogo em pequeno espaço e adotar uma organização coletiva distinta (Estriga e Moreira, 2013, pág.83).

- **Terceiro nível de jogo: transição para o terreno de jogo forma e introdução do sexto jogador**

Entendendo os sistemas de jogo com formas organizadas de cooperação devemos promover formas de entendimento da necessidade dessa mesma cooperação e as regras de conduta em que devem estar suportadas. A incidência neste nível de jogo deve ser no sentido de promover a ação suportada em regras de conduta (Estriga e Moreira, 2013, pág.85).

- **Quarto nível de jogo: da organização elementar do ataque e da defesa à organização elaborada do ataque e da defesa**

A organização dos processos de jogo deve deixar de estar apenas dependente de formas simples de organização, em função dos princípios, para passar a níveis mais elaborados, tanto nas formas de manifestação como nas de solicitação. Deve-se exigir a atribuição de função específica de organização a um jogador para que o desenvolvimento de ações seja devidamente articulado. A introdução desse jogador constitui o passo que falta para a aproximação ao jogo formal (Estriga e Moreira, 2013, pág.88).

Formas Básicas de Jogo

O termo de Forma Básica de Jogo (FBJ) entende-se por um jogo com a especialidade de um jogo formal, excepto no número de jogadores, e eventualmente, no tamanho do campo, da baliza e da bola.

Estriga e Moreira (2013) defendem que as FBJ revelam uma redução substancial da quantidade de informação, estímulos e opções de jogo permitindo um aumento de tempo para decidir e agir. É proposto por estes autores que cada FBJ apresenta uma configuração específica mas inter-relacionada com os restantes, pelo que atingidos os objetivos de aprendizagem de uma FBJ os alunos estão em condição para progredir para a seguinte. Apesar de existir uma correspondência entre idades dos praticantes, as FBJ devem ser adaptadas em função das competências evidenciadas (Quadro 5).

Quadro 5 - Resumo das diferentes formas básicas de jogo (Estriga e Moreira, 2013, pág. 81).

	Forma de Jogo	Nº de elementos	Nível de prática	Organização Defensiva	Organização Ofensiva
NÍVEL I	FBJ1	4X4 5X5 Em campo reduzido	Introdutório (FBJ1): 3 e 4ºs anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (9-10 anos)	Sem diretrizes	Ocupação racional do espaço: amplitude e profundidade
	FBJ2	5X5 Em campo reduzido	Introdutório (FBJ1-FBJ2): 5º, 6º e 7ºs anos (11-13 anos)	Introdução do princípio da responsabilidade e defensiva individual	Ocupação racional do espaço: amplitude e profundidade
NÍVEL II	FBJ3-FBJ4	5X5-6X6 Transição do campo reduzido para campo formal	Intermédio (FBJ3): 7º, 8º e 9º ano (13-15 anos)	Introdução da defesa à zona alinhada FBJ3: Defesa alinhada (4:0) FBJ4. Defesa alinhada (5:0)	Assegurar/desenvolver a ocupação racional do espaço em largura. FBJ4: Ataque continuado 3:2, com transformações em 2:3, para a introdução do conceito de pivô.
	FBJ4 - FBJ5	6X6 Campo formal	Nível avançado: 10º, 11º e 12º ano (+16 anos)	FBJ4. Defesa alinhada (5:0) FBJ5. Defesa em linhas (4:1)	Introdução ao jogo em fases com consolidação de amplitude e profundidade. Desenvolvimento do jogo em fases e ataque continuado com pivô (ataque em 2:3).
Nível IV	Desporto Na Escola	7X7 Campo formal	Iniciação desportiva especializada Desporto escolar (+12 anos)	Defesa em linhas: 3:3; 4:2; 5:1	Sistemas 3:3 2:4

No contexto de cada FBJ, além das adaptações ao nível do terreno de jogo, número de jogadores, da bola, da baliza e regras de jogo, devem ser introduzidas formas distintas de atuação defensiva, com o objetivo de facilitar a aplicação de determinadas soluções de jogo.

Formas Parciais de Jogo

As formas parciais de jogo (FPJ) são situações criadas com limitações do espaço, número e funções dos jogadores propondo delimitar um problema tático. É de menor complexidade em relação FBJ, mas mantém a relação de cooperação/oposição e dinâmica de jogo ataque-defesa. Por exemplo, para o desenvolvimento de competência para controlar a bola e criar situações de finalização a uma defesa alinhada, a FPJ 2x2 com apoios é uma opção muito usada. É facilitado o processo de tomada de decisão, mantendo os elementos estruturantes das condutas táticas ofensivas (Estriga e Moreira, 2013, pág. 60).

Tarefas Baseadas no Jogo

As situações de tarefas Baseadas no Jogo (TBJ) são situações ainda mais simplificadas que a FPJ e visam melhor o domínio técnico de uma habilidade, mantendo o mais possível a sua estrutura de utilização em determinado contexto de jogo. Por exemplo, num duelo com bola (1x1) em que se condiciona as possibilidades de recuperação, facilitando a penetração no espaço defensivo em situação de vantagem espacial para finalizar (Estriga e Moreira, 2013, pág. 60).

2.6 – Adaptações Estruturais do jogo de Andebol

O professor/treinador tem a seu dispor duas formas de jogo, que pode utilizar nas unidades de treino (aulas): jogo reduzido e jogo formal com e sem condicionamentos.

No contexto federado, o “Andebol 5” pratica-se ao nível dos escalões de Bambis (7/8 anos) e de Minis (9/10 anos). Num contexto escolar também é adaptado este meio de ensino, o jogo reduzido em campo reduzido, número de jogadores reduzidos, baliza de tamanho reduzido e regulamento de jogo adaptado.

A alteração do tamanho do espaço de jogo e do número de jogadores permite que os jogadores intensifiquem a sua participação no jogo, marquem mais golos, desenvolvem um jogo fluido, com menos faltas e menos interrupções.

A baliza também sofre uma redução só em altura, ou, simultaneamente, em altura e largura. O perímetro da bola deve ser inferior a 50 cm e a reposição da mesma em jogo, após golo, é efetuada dentro da área de baliza, após o apito do árbitro. A bola de jogo é redonda e normalmente de couro ou material sintético, com medidas e peso padronizadas em função do escalão etário e do sexo (Figura 6).

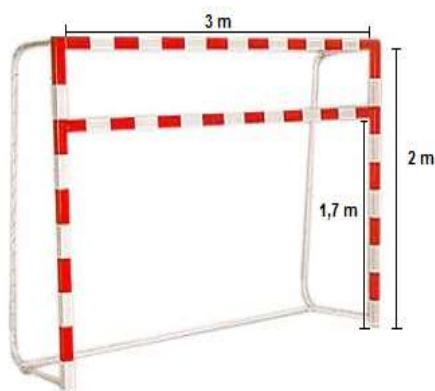
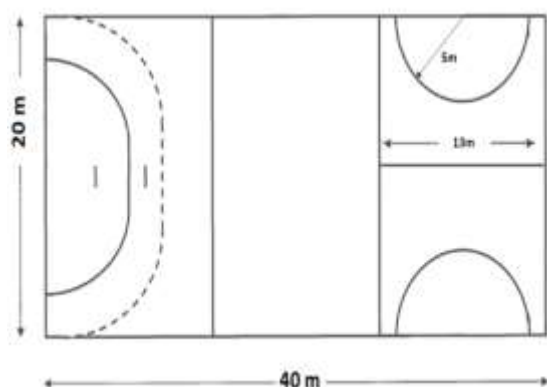


Figura 6 - Modificações do terreno, bola e da baliza do jogo formal de andebol.

2.7 - O Mini-Andebol

O “Andebol de 5” é um modelo que passa pela aproximação das situações de aprendizagem às características, capacidades e necessidades dos participantes, é assegurada uma relação entre o processo de aprendizagem e as exigências do jogo como meio de competição (Ribeiro e Valossovitch, 2004, pág. 9).

Numa orientação técnica sobre a organização e estruturação do Mini-Andebol na época de 2014-2015, redigida pelo atual selecionador de Portugal de seniores (Rolando Freitas) é referido que a forma de jogo a privilegiar para o escalão de Minis deverá ser o jogo reduzido 5x5, contrariando a prática instituída em anos transatos.

Esta organização vem na sequência das orientações da IHF através dos programas *Handball 4 School*, com a introdução do Andebol de 4 na escola e nos Bambis, com uma progressividade de aplicação - Andebol 5 nos Minis (8-10 anos) e Andebol 7 a partir dos Infantis (10-12 anos).

Esta proposta de organização promove a prática simultânea de mais jovens - 4+GR jogadores e campo reduzido (num campo oficial cabem, pelo menos 2 campos de Andebol 5), balizas mais pequenas, que promove a probabilidade de um maior sucesso dos guarda-redes, um jogo mais motivante, numa melhor relação entre jogador e espaço de jogo, com mais e melhores experiências e atividades sociais cativantes.

CAPÍTULO III

III - A Experiência de Ensino das Formas de Jogo Modificados no Andebol

3.1 - Objetivos

Tendo em conta os objetivos do estudo, foram surgindo algumas hipóteses pertinentes. Desde logo, perceber qual das formas de jogo modificadas mais resultaria no ensino do Andebol em alunos com idades inferiores a 10 anos. Para responder a essa dúvida foi elaborado um método de avaliação do desempenho dos alunos, adaptado de GPAI, que nos permitiu determinar índices de desempenho dos alunos, e tentar perceber qual das formas de jogo modificadas conduziu a uma maior evolução. A partir desses índices foi possível tentar responder a várias outras questões, como, por exemplo, se é adequado separar as raparigas de rapazes, se a turma teve evolução na *performance* entre o 1º jogo (diagnóstico) e o último (sumativo), e se, o tamanho do campo tem influência no desempenho do jogo.

Acresce que esta é uma temática ainda pouco aprofundada, não só no contexto da prática escolar como na prática federada, assistindo-se a regulamentos provenientes de vários organismos com responsabilidades na organização da modalidade, cujo conceitos e páticas são constantemente alteradas e pouco fundamentadas (exemplo, regulamentos relativos a provas dos escalões de minis e infantis).

3.2 - Material e Métodos

Contexto

A experiência ocorreu durante o Estágio (Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens), no ano escolar de 2012-2013, na escola primária da Ermida, em São Mamede de Infesta.

Participantes

Participaram neste estudo dezassete alunos (10 do sexo masculino e sete do sexo feminino), com 9-10 anos de idade, que frequentavam o 4º ano escolaridade.

Descrição

Esta experiência consistiu em oito sessões de ensino de 90 minutos cada, para uma turma do quarto ano, onde foram filmadas respeitando os cânones éticos (autorizações, o anonimato, etc.).

Para avaliar a progressão da aprendizagem das habilidades essenciais e desempenho geral do jogo, foi elaborado um formulário de observação específico foi desenvolvido com base no Instrumento GPAI, (Oslin *et al.*, 1998). Este instrumento foi escolhido para procurar avaliar os comportamentos que ocorreram durante os jogos, e perceber as habilidades táticas e técnicas dos alunos, bem como a capacidade de resolverem problemas táticos, aplicando a técnica apropriada (Harvey, 2003; Mitchell, Oslin e Griffin, 1995 e Oslin *et al.*, 1998).

Unidade de Ensino

Na primeira aula pretendia-se apresentar o jogo de andebol aos alunos, tendo-se verificado que a maioria já havia praticado andebol no ano anterior. Apesar disso, procedeu-se a uma breve explicação acerca das regras e do jogo. Seguidamente os alunos realizaram um jogo de andebol (duração de 15min) em situação de 3x3 + 2Gr, em um campo reduzido, em que rapazes e raparigas jogaram separadamente. Após esta sessão, decidiu-se dividir a turma em três equipas homogéneas, e em cada equipa foi nomeado um jogador-treinador. Escolheram um nome para a equipa e foram incentivados a se organizar como uma equipa.

As diferenças de competências entre os alunos, já eram muito visíveis, apesar da sua tenra idade, sendo que as meninas apresentaram um nível de habilidade mais baixo do que os meninos. Considerando-se o baixo nível de compreensão e de competências de jogo, decidiu-se adotar a primeira forma básica de jogo, proposta por Estriga e Moreira (2013).

A unidade contemplou 8 aulas de 90 minutos, tendo-se adotado algumas ideias e princípios inerentes ao MED (Siedentop, 1987) e do TGfU (Bunker *et al.*, 1987).

De forma a promover o espírito competitivo e o sentido de pertença à equipa foram organizadas duas competições, durante a unidade de ensino (liga da Ermida e taça), e para que tudo funcionasse de forma fluida e rápida, foi necessário construir materiais para apoiar as atividades inerentes às competições.

As atividades/jogos de “aquecimento” (principalmente pequenos jogos divertidos, com arremesso, drible, a captura, etc.) foram realizadas por todos os alunos coletivamente e só depois que eles se separaram em três grupos. O espaço de aula foi dividido em três campos diferentes, onde as equipas realizaram tarefas diferentes: exercícios coordenativos e tarefas baseadas no jogo formas parciais de jogo (2x1 e 3x2) e formas básicas do jogo (4x4). Quando existisse competição duas equipas jogavam, enquanto a terceira equipa executava uma tarefa de aprendizagem específica que devia ser controlada pelo treinador-jogador, sob a supervisão do professor da turma. No quadro que se segue (Quadro 6), está representada a estrutura da Unidade de Ensino com os respetivos objetivos de aprendizagem e formas de jogo utilizadas em cada uma das aulas.

Quadro 6 – Organização das formas de jogo retiradas da Unidade de Ensino (Anexo1).

Aula	Forma de Jogo	Objetivo da Unidade didática
1	3X3+2GR, Só Rapazes; 3X3+2GR, Só Raparigas	Avaliação Diagnóstica

2	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 4 X4, Guarda-redes não avança.	Preparação para a competição: Aprendizagem e formação de uma equipa.
3	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 4 X 4 + 2Gr, Guarda-redes avança.	Preparação para a competição: Aprendizagem e formação de uma equipa
4	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 4 X 3 +Gr, Guarda-redes avança.	Preparação para a competição: Aprendizagem e formação de uma equipa
5	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 3x3 + 2GR	Preparação para a competição: Aprendizagem e formação de uma equipa
6	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 4X4 + 2Gr, Guarda-redes avança.	Início da competição- “Liga”
7	Grupos organizados por equipas (Ambos os sexos) 4X3+GR, Guarda-redes não avança	Início da competição- “Liga”
8	3X3+2GR, Só Rapazes 3X3+2GR, Só Raparigas	Final da Competição <i>Ermida Cup – Evento Culminate</i>

3.3 - Recolha e Análise de Dados

Na observação do desempenho do jogo foram realizadas filmagens em todas as aulas, a fim de se proceder a uma análise mais rigorosa e pormenorizada dos vários comportamentos motores. Essas filmagens foram feitas com duas câmaras de filmar SONY HDR-XR520.

Foi desenvolvido um instrumento de avaliação específico para a recolha dos dados, baseado no Instrumento de Avaliação do Desempenho do jogo (GPAI), com vista à avaliação das competências essenciais e de desempenho no jogo (Oslin *et al.*, 1998) (Quadro 7).

Quadro 7 – Categorias do Instrumento de Observação do Desempenho Motor em Jogo.

Apropriado	Não Apropriado
------------	----------------

Passe	Passe dentro do padrão de referência. (Braço em cima e pé contrário ao braço passa à frente)	Passe fora do padrão de referência
RA (resultado da Ação)	Passe adequado (direcionado para o colega em função da sua trajetória, com a força adequada).	Passe mal direcionado ou passe com força inadequada ou passa interceptado pelo defensor. Perda de posse de bola
Tomada de decisão – com bola	Em situação de posse de bola passa para o colega <u>sem</u> oposição	Passa para o colega com marcação
Recepção	Recebe a bola a 2 mãos e mantém o contacto visual	Passe para distância inapropriada, colega demasiado perto ou demasiado longe
RA (resultado da Ação)	Controla a bola	Recepção de forma inadequada (com apenas uma mão ou sem manter contacto visual)
Drible	Dribla conseguindo dirigir o olhar em frente.	Não controla a bola
RA (resultado da Ação)	Mantém o domínio da bola,	Dribla com olhar dirigido para a bola.
Tomada de decisão – com bola	Empreende iniciativa de progredir em drible quando adequado.	Jogador perde a bola no drible/bola sai fora/drible interceptado
		Não progride em direção á baliza quando tem espaço livre.
		Dribla quando tem linhas de passe
Remate	Remate dentro do padrão de referência	Remate fora do padrão de referência
Resultado da Ação - Finalização	Golo (concretiza).	Não concretiza: bloco ou defesa do guarda-redes
		Não concretiza – Bola sai fora.
Tomada de decisão – com bola	Empreende iniciativa de penetrar/rematar em situação favorável.	Remate <u>com</u> oposição ou realiza a uma distancia/ângulo inapropriado.
		Recusa de atacar a baliza
Sem bola	Adota uma posição de modo a criar uma linha de passe	Não se posiciona/desloca para criar de linha de passe
	Avança para a baliza após passar a bola, criando situação de vantagem.	Após passe fica parado Não reajusta posição

3.4 - Procedimentos Estatísticos

A definição das categorias e critérios a serem avaliados foram acordados por 3 especialistas (dois professores universitários e um treinador de Andebol), tendo em conta as categorias propostas por Mitchell, Oslin e Griffin (2006).

A observação foi realizada por um único observador, tendo-se procedido à realização de um teste de fiabilidade interavaliadores. Assim, foram comparados os registos de 15 min de jogo, realizados pelo investigador principal e outro investigador mais experiente e conhecedor da modalidade. Tendo-se obtido uma percentagem de 97% de acordo entre ambos. As situações de divergência foram posteriormente devidamente analisadas para uma maior uniformização e adequação de critérios de observação.

Os resultados recolhidos das filmagens foram registados numa folha do *Software Excel da Microsoft Office® 2010* e posteriormente realizado um tratamento recorrendo ao programa estatístico “*Statistical Package for the Social Sciences*” (SPSS) 21 para o Windows.

Como variável dependente foram usados os índices de desempenho, adaptados do GPAI, calculados para cada um dos parâmetros de jogo:

- Resultado da ação - soma total de respostas apropriadas.
- Índice de execução da habilidade motora - proporção de execuções de habilidades eficientes por número de ações.
- Índice de tomada de decisão com e sem bola – Relação entre ações apropriadas e não-apropriadas relativas à tomada de decisão.
- Eficiência no remate - relação de golos marcados pelo número de remates à baliza.
- Somatório da Tomada de Decisão Com e Sem bola Apropriado.
- Somatório da Tomada de Decisão Com e Sem bola Inapropriado.
- Somatório da Tomada de Decisão Total Com e Sem bola Apropriado e Inapropriado.

CAPÍTULO IV

4.1 - Apresentação e discussão dos resultados

Após registros das ocorrências relativas aos comportamentos em análise procedemos à sua redução/transformação tendo em conta os índices relativos ao desempenho atrás apresentados. Assim, obtivemos as medidas de tendências central e de dispersão para cada uma forma básica de jogo, conforme se apresenta no Quadro 8.

Quadro 8 - Estatística descritiva e diferenças nas distintas formas de jogo modificado.

Aula	Forma básica de jogo	Sexo		Média	Desvio Padrão
1	3x3+2GR	Fem	Resultado da Ação	,61	,21
			Índice Execução Motora	,65	,26
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,68	,22
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,74	,18
			Oportunidade Remate por Hora	11,35	13,58
		Mas	Resultado da Ação	,73	,13
			Índice Execução Motora	,81	,09
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,75	,07
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,67	,22
			Oportunidade Remate por Hora	29,20	20,81
3	4x4+2GR	Misto	Resultado da Ação	,79	,11
			Índice Execução Motora	,84	,11
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,28	,15
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,13	,15
			Oportunidade Remate por Hora	19,08	17,32
4	4x3+GR	Misto	Resultado da Ação	,54	,35
			Índice Execução Motora	,71	,30
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,92	,09
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,91	,19
			Oportunidade Remate por Hora	28,73	28,50
5	3x3+2GR	Misto	Resultado da Ação	,75	,12
			Índice Execução Motora	,81	,04
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,82	,09
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,86	,15
			Oportunidade Remate por Hora	27,68	21,75
6	4x4+2GR	Misto	Resultado da Ação	,79	,16
			Índice Execução Motora	,85	,09
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,80	,13
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,74	,35
			Oportunidade Remate por Hora	24,35	31,41
7	4x3+GR	Misto	Resultado da Ação	,79	,15
			Índice Execução Motora	,85	,09
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,81	,13
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,74	,36
			Oportunidade Remate por Hora	19,70	22,37
8	3x3+2GR	Fem	Resultado da Ação	,84	,06
			Índice Execução Motora	,83	,11
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,67	,10
			Índice Tomada Decisão S/Bola	,58	,16
			Oportunidade Remate por Hora	25,05	21,83
		Mas	Resultado da Ação	,95	,04
			Índice Execução Motora	,96	,03
			Índice Tomada Decisão C/Bola	,96	,05
			Índice Tomada Decisão S/Bola	1,00	,00
			Oportunidade Remate por Hora	25,54	28,25

Tendo em consideração que um dos principais objetivos deste estudo é analisar o impacto que diferentes formas básicas de jogo têm nas oportunidades de aprendizagem ou até nos níveis de desempenho motor/táticos, procedeu-se à sua comparação das várias formas de jogo com base nos indicadores definidos (índices e comportamentos). Contudo, procedemos à análise conjunta dos resultados obtidos, por categoria em estudo (forma de jogo), independentemente da aula em que tiveram lugar. Esta opção deveu-se ao facto de termos poucas aulas em estudo e porque os aspetos pedagógicos e didáticos prevaleceram sobre os aspetos da investigação. Assim, raras foram aulas em que os alunos participaram em todas as formas básicas de jogo, o que permitiria controlar a influência do fator aprendizagem ao longo das várias aulas, entre outros.

No Quadro 9 apresentamos os valores obtidos (medidas de tendências central e de dispersão) para cada uma das formas de jogo em estudo, de acordo com os índices de desempenho definidos.

Assim, conclui-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre as várias formas de jogo (teste não paramétrico, independent-samples median), mas apenas no índice tomada de decisão com bola ($p < 0,01$). No Quadro 10 apresentamos os valores obtidos, quando se compraram as várias formas de jogo (duas a duas), tendo-se encontrado diferenças estatisticamente significativas apenas entre 3x3+2GR e o 4x3+GR ($p < 0,018$). O gráfico 1 põe em evidência a diferença entre as medianas, sugerindo que o 4x3+GR favorece a tomada de decisão com bola.

Quadro 9 – Valores globais obtidos para as várias formas de jogo

Forma básica de jogo		Índice de Resultados	Índice Motor	Índice Tomada Decisão S/Bola	Índice Tomada Decisão C/Bola	Oportunidade Remate/Hora
3x3+2 GR	Média	,77	,81	,76	,77	24,40
	Mediana	,80	,83	,78	,77	20,67
	Desvio Padrão	,16	,15	,21	,15	21,24
	Mínimo	,33	,25	,21	,29	,00
	Máximo	1,00	1,00	1,00	1,00	65,91
4x3+ GR	Média	,66	,78	,83	,87	24,48
	Mediana	,80	,85	1,00	,86	19,67
	Desvio Padrão	,29	,23	,29	,13	25,43
	Mínimo	,00	,00	,00	,58	,00
	Máximo	1,00	1,00	1,00	1,00	85,08
	Média	,79	,84	,43	,54	21,71

4x4+2 GR	Mediana	,80	,85	,30	,55	13,90
	Desvio Padrão	,13	,10	,41	,30	24,65
	Mínimo	,50	,70	,00	,10	,00
	Máximo	1,00	1,00	1,00	,90	88,50

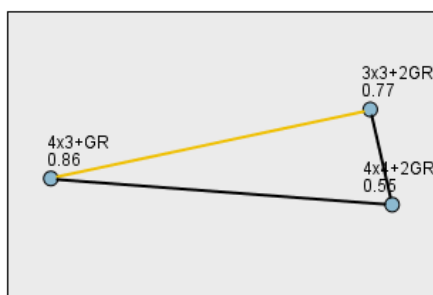


Gráfico 1 - Representação gráfica das diferenças entre as FBJ, no índice de tomada de decisão com bola (medianas).

Sample1-Sample2	Test Statistic	Sig.	Adj.Sig.
4x4+2GR-3x3+2GR	1.471	.225	.676
4x4+2GR-4x3+GR	5.241	.022	.066
3x3+2GR-4x3+GR	7.689	.006	.017

Quadro 10 – Resultado do teste não-paramétrico com um nível de significância estabelecido em 5%.

Os resultados indicam que as formas de jogo modificadas em situação 3x3+2GR e 4x3+GR favorecem a taxa de acerto das decisões com bola, por comparação com o 4x4+2GR. Estes resultados vêm ao encontro das preocupações dos autores (Estriga & Moreira, 2003) relativas ao nível de jogo em causa, dado que entendem ser fundamental que o aluno aprenda a tomar melhor decisão (passar ou avançar), o que claramente é facilitado em situação de superioridade numérica e com um número reduzido de intervenientes. Também, Griffin e Patton (2005) reforçam a importância dos jogos modificados, dado que são um excelente meio de facilitar, simplificar e canalizar a atenção dos jogadores para o confronto com determinados problemas técnicos e resolve-los. Estas situações de prática/jogo parecem também estar associadas a um maior dinamismo que se verifica no jogo, e a um maior incremento ao nível da ocupação do espaço

das intenções táticas e ofensivas. Como referem Estriga e Moreira (2013), as formas básicas representam uma redução substancial da quantidade de informação, estímulo e opções de jogo, o que leva a um aumento de tempo para agir e decidir.

Evolução dos alunos entre a primeira e a última aula da UE

Um dos objetivos deste trabalho era verificar o grau de evolução dos alunos, no que diz respeito a cada categoria em estudo, tendo por base a avaliação de diagnóstico e avaliação sumativa. Neste caso apenas considerámos a situação de jogo, 3x3+GR, tendo-se optado por não realizar jogos com equipas mistas. Também aqui se optou pela estatística não-paramétrica (teste Mann-Whitney U) dado o reduzido número de casos (17 alunos), tendo-se comparado os resultados obtidos para cada das variáveis de estudo. Assim, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no *Índice de Resultados* ($p < 0,036$) e no *Índice Motor* ($p < 0,049$).

No Gráfico 2 faz-se representar a distribuição dos valores obtidos no *Índice de Resultados* para a AD e AS, sendo de fácil visualização a evolução ocorrida. Notamos ainda um aumento substancial nos valores mínimos e máximos, de 0,25 para 1 e de 0,75 para 1,15, respetivamente.

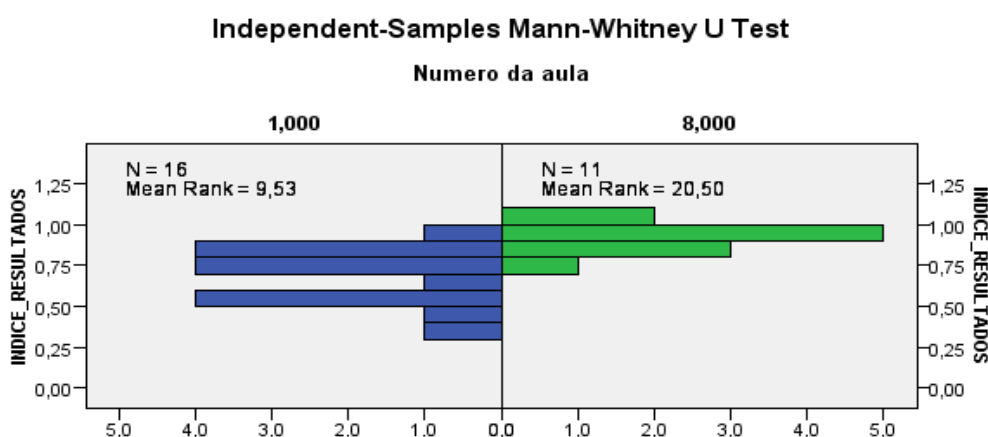


Gráfico 2 – Comparação dos resultados relativos ao índice de Resultados da 1ª e última aula.

Gráfico 3 verifica-se também um aumento significativo dos valores, sendo que, os valores menores do *Índice Motor* são de 0,25 na 1ª aula e de 0,60 na última aula. Este aumento é bastante significativo, tendo em conta que os alunos são os mesmos e a forma básica de jogo também.

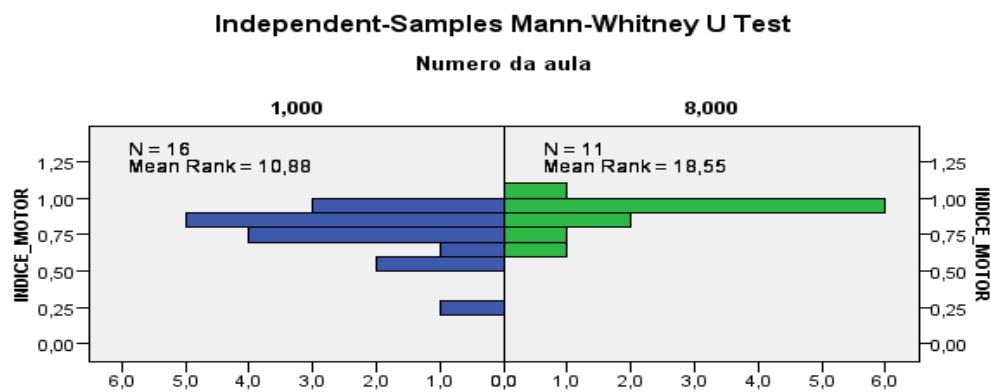


Gráfico 3 - Evolução do índice Motor da 1ª e última aula.

Objetivou-se, ainda, verificar a taxa de aprendizagem/evolução dos alunos, tendo por base os resultados obtidos por via da avaliação de diagnóstico e avaliação sumativa, tendo-se procedido à análise dos dados por cada uma das categoria definida.



Gráfico 4 – Avaliação de Diagnóstico/Avaliação Sumativa e as diferenças para cada aluno.

Na comparação entre a primeira e a última aula da UE é visível um aumento significativo dos índices estudados, particularmente no índice de resultados ($p < 0,036$) e no índice Motor ($p < 0,049$).

Em vários alunos verificou-se um aumento da *performance*, como no caso do António, do Ivo e da Tânia. Existiu também, uma diminuição na relação das duas aulas, como no caso do José, da Joana e do Filipe.

A este propósito importa esclarecer que esta avaliação foi realizada no último dia de aulas e que antecedeu a grande final, entre a turma em causa e uma turma de terceiro ano. Assim, os alunos (em especial os melhores e mais competitivos) estavam um pouco desconcentrados e ansiosos em face do jogo que se seguia. Talvez este fator explique um certo abaixamento de rendimento por parte daqueles alunos que apresentavam competências desportivas acima dos restantes, mas que neste dia estiveram abaixo do expectável, enviesando (do nosso ponto de vista) os resultados.

Como referem, Mesquita e Graça (2011), a implementação de um quadro competitivo é um fator motivador para o aluno, e o evento culminante procura e deve ser de carácter festivo. Nos gráficos acima referidos, podemos verificar a diferença de cada um dos índices de desempenho e perceber a evolução de cada aluno.

Há ainda a realçar, que por razões temporais não foi possível registar e avaliar o desempenho dos alunos em situações de jogo ainda mais simples, como são as formas parciais de jogo 2x1 e 3x2, e que os autores (Estriga e Moreira, 2013) recomendam como complementares à avaliação em situação de jogo (FBJ). Estamos certos de que esta opção teria evitado alguns constrangimentos, consequência de alguns problemas de relacionamento entre os alunos (em particular entre as raparigas) que levavam a alguns amuos e baixa participação no jogo, desvirtuando os resultados obtidos.

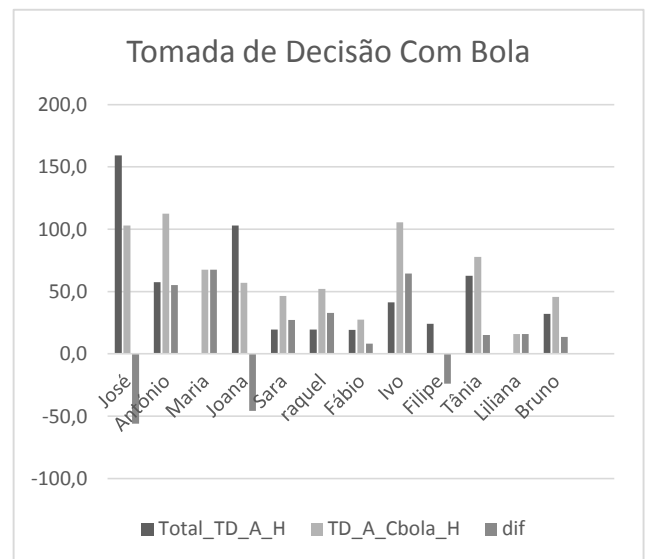
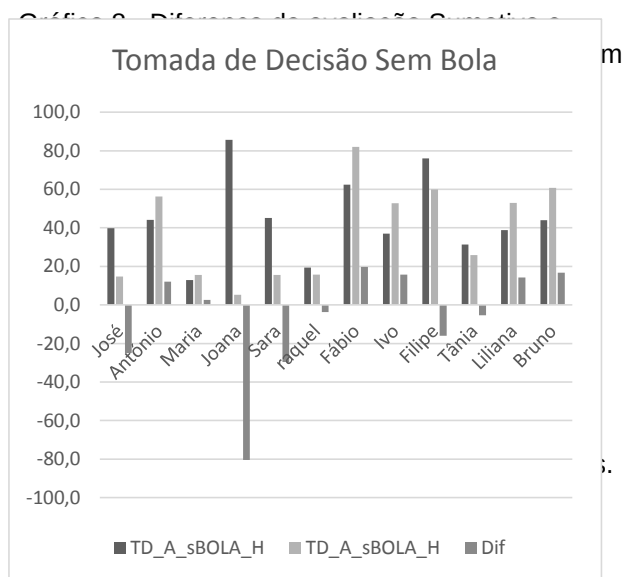
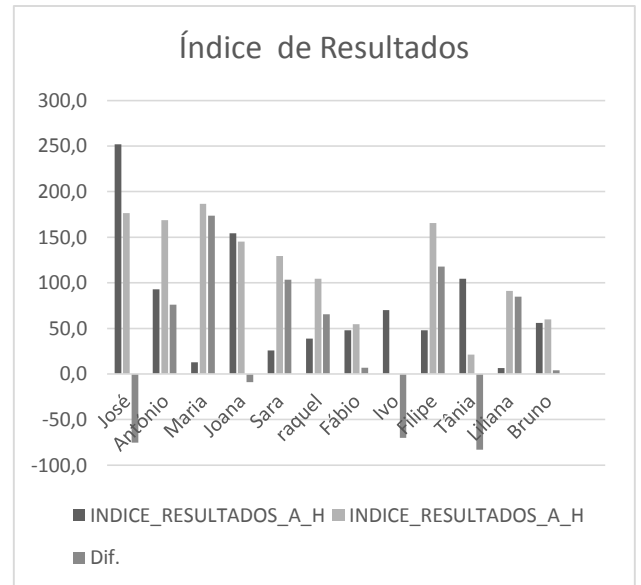
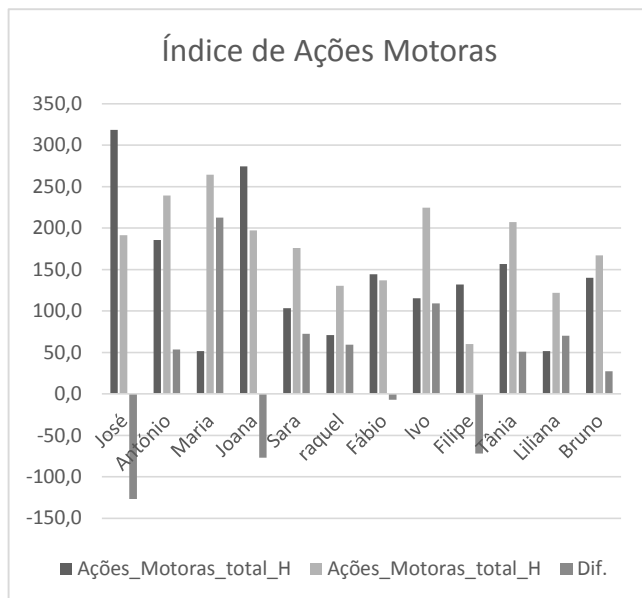


Gráfico 7 - Diferença da avaliação Sumativa e avaliação Diagnóstico na Tomada de Decisão Com Bola.

Diferenças do jogo com Rapazes, Raparigas ou Jogo Misto

Pretendeu-se, também, perceber se o desempenho dos alunos se diferenciava em função de uma prática organizada por sexos (só raparigas ou só rapazes) ou mista (grupos heterogéneos).

Primeiramente, procedemos ao teste não-paramétrico de Mann-Whitney para perceber se existem diferenças significativas entre as raparigas e os rapazes de uma forma geral. Verificou-se, então, só existirem diferenças no *índice de Resultados* ($p < 0,013$).

No Gráfico 9 podemos verificar que os rapazes têm valores mínimos e máximos superiores (0,50 a 1,20) em relação às raparigas.

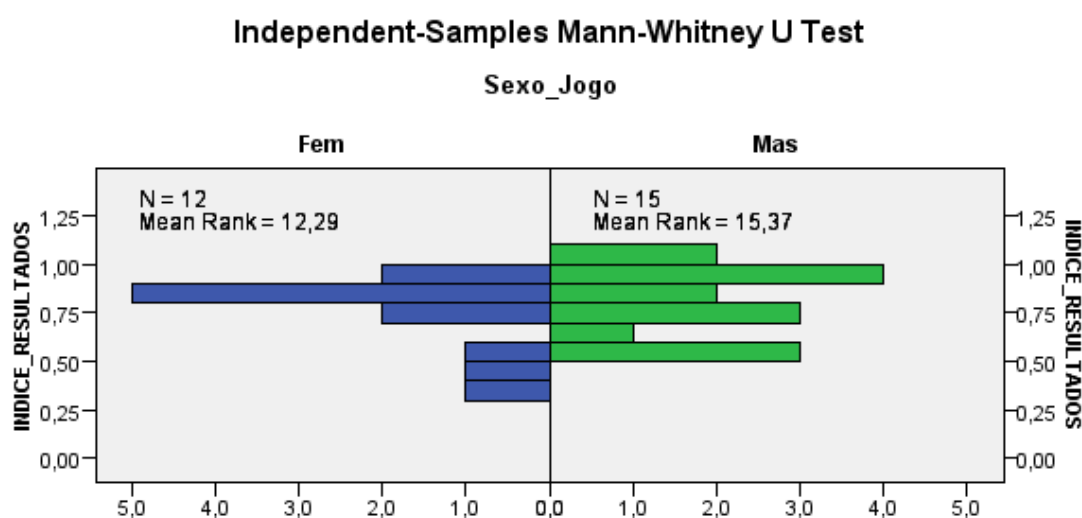


Gráfico 9 - Comparação do índice de Resultados em relação ao sexo.

No sentido de responder à questão – será que o desempenho dos alunos se diferencia em função de uma prática organizada por sexos - recorreu-se aos testes não paramétricos. Assim, conclui-se que não existirem diferenças estatisticamente significativas entre as situações de jogo que envolveram apenas raparigas, rapazes ou ambos.

Apesar de não existirem diferenças significativas, uma análise suportada na estatística descritiva simples (medidas de tendências central e de dispersão) permite verificar algumas tendências que importa aprofundar em estudos futuros, com maior robustez metodológica. Assim, fica evidente que os rapazes atingiram valores médios superiores às raparigas para todos os índices em estudo, com exceção dos resultados relativos à tomada de decisão sem bola. Os valores dos rapazes chegam a ser dobro das raparigas (Quadro 11 e Gráfico 10).

Sexo		Sum_t otal_T D_IA	Sum_to tal_TD_ A	Sum_T D_S_B_ IA	Sum_ TD_S_ B_A	Sum_T D_C_B_ IA	Sum_T D_C_B_ A	Índice Result ados	Oport unida de Remat e	Ações Motoras
Fem	Média	37,3	85,5	19,3	49,7	17,9	35,8	64,8	12,5	141,6
	Mediana	25,8	73,6	12,9	38,8	12,9	34,3	37,4	6,5	130,4
	Desvio Padrão	36,6	49,0	29,1	43,9	18,8	26,2	56,6	15,9	63,6
Mas	Média	61,3	110,3	27,3	45,9	34,0	64,3	113,9	29,7	196,4
	Mediana	37,1	101,1	6,5	44,1	20,3	57,4	92,0	33,4	181,8
	Desvio Padrão	80,4	53,5	53,5	31,7	36,0	46,6	77,1	23,8	89,6

Quadro 11 – Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo feminino e masculino

De uma forma global, os rapazes detêm um desempenho superior em relação as raparigas, expeto no Somatório da Tomada de decisão sem bola. Ou seja, as raparigas tomam melhores decisões quando estão sem bola, em relação aos rapazes (Gráfico 10).

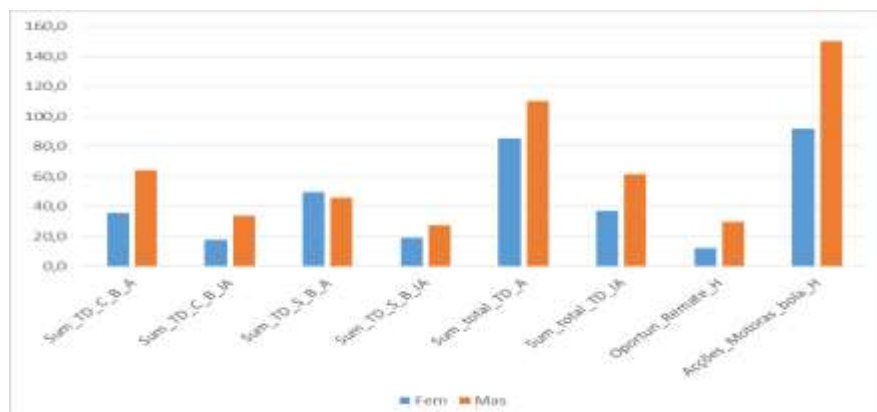


Gráfico 10- Representação gráfica das diferenças entre sexo feminino e masculino.

Tendo em conta que fomos parte ativa na realização de todas as aulas, tendo por este motivo um bom conhecimento dos alunos da turma em causa, importa realçar que o jogo das raparigas que era substancialmente mais lento que o jogo dos rapazes, e que nas situações em que jogavam apenas raparigas, o jogo sem

bola estava facilitado pela menor dificuldade em se movimentarem e em se (re) posicionarem, o que refletiu nas decisões apropriadas sem bola.

Quadro 12 - Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo masculino e jogo misto.

Sexo		Sum_total_TD_I_A	Sum_total_TD_A	Sum_TD_S_B_I_A	Sum_TD_C_B_I_A	Sum_TD_C_B_A	Sum_TD_S_B_A	Índice Resultados	Oportunidade Remate	Ações Motoras
Mas	Média	36,6	120,6	19,3	17,3	64,0	56,6	103,5	27,8	185,5
	Mediana	30,7	107,8	10,1	13,6	51,5	51,0	85,8	28,0	176,3
	Desvio Padrão	38,7	45,8	26,8	15,3	44,1	33,4	65,2	23,0	68,7
Misto	Média	64,4	102,0	30,2	34,1	54,0	48,5	96,1	23,8	182,7
	Mediana	34,2	91,8	5,0	18,6	43,4	46,3	71,2	16,7	160,2
	Desvio padrão	85,4	55,5	58,0	38,3	45,0	39,2	80,9	24,0	93,7

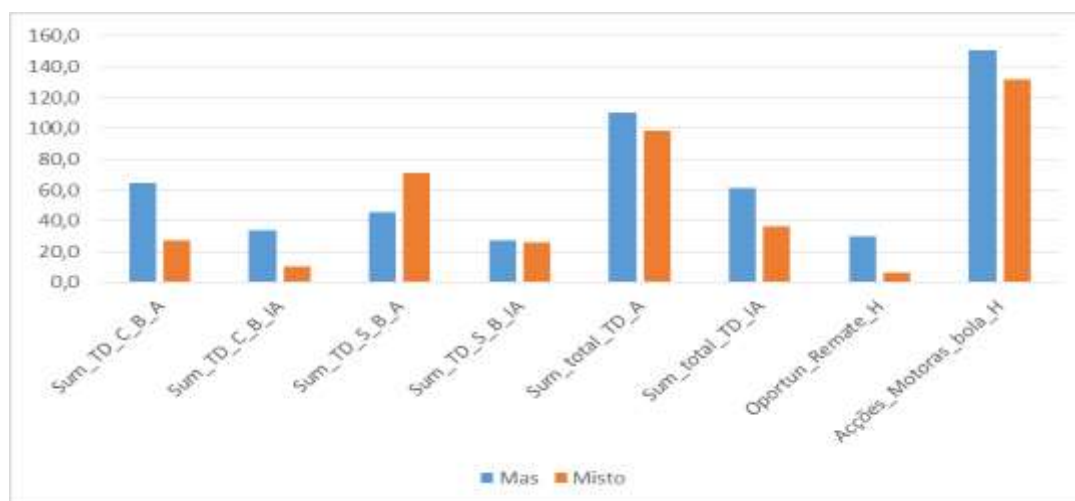


Gráfico 11 - Estatística descritiva relativas às situações de jogo só com rapazes ou misto.

Os grupos mistos são caracterizados pelo envolvimento de alunos com vários níveis de desempenho. Leitão (2006) refere que, nestas condições, existe uma relação de dependência entre os alunos, no sentido de coordenar e partilhar atividades para um objetivo comum.

A maioria dos autores define a formação dos grupos heterogêneos mais benéficos no ensino-aprendizagem (Luque *et al.*,2009). Na representação do Gráfico 11 podemos verificar que os rapazes apresentam melhores resultados quando jogam em situação “mista” do que quando jogam apenas só rapazes. É preciso analisar estes resultados com alguma precaução, porque estes resultados podem também indiciar que os rapazes têm uma maior preponderância nos “jogos mistos” e também rendimento, em face do menor nível de oposição que as raparigas são capazes de criar.

Quadro 13 - Estatística descritiva e as diferenças entre o sexo feminino e jogo misto.

Sexo		Sum_t otal_T D_IA	Sum_ total_ TD_A	Sum_ TD_S _B_IA	Sum_T D_C_B _IA	Sum_ TD_ _C_B _A	Sum_T D_S_B _A	Índice Resultad os	Oportuni dade Remate	Ações Motoras
Fem	Média	37,9	73,7	13,1	24,87	43,4	30,3	91,2	18,2	150,4
	Median a	33,2	66,2	12,9	22,6	49,3	22,6	104,3	12,9	143,4
	Desvio Padrão	20,0	43,8	8,8	20,7	32,4	22,5	66,4	18,7	76,0
Misto	Média	64,4	102,5	30,2	34,1	54,0	48,5	96,1	23,8	182,7
	Median a	34,2	91,8	5,0	18,6	43,4	46,3	71,2	16,7	160,2
	Desvio Padrão	85,4	55,5	58,0	38,3	45,0	39,2	80,9	24,0	93,7

Exatamente como verificamos no gráfico anterior, também aqui o jogo misto é favorável em relação ao jogo das raparigas. Como podemos ver no Gráfico 12, em todas as categorias observadas o jogo misto sai favorecido.

Quando separamos os rapazes das raparigas, é verificado que eles desenvolvem um jogo mais fluido e de um nível tático superior. No caso das raparigas quando jogam sozinhas existe um maior contato com a bola, mas ocorrem mais erros técnicos e táticos.

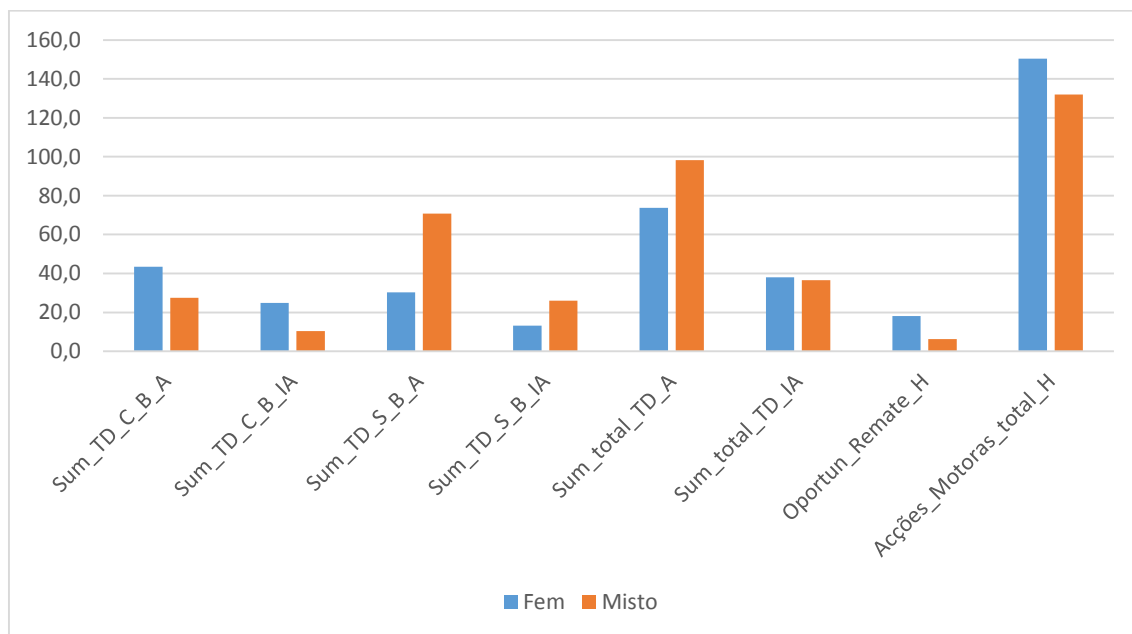


Gráfico 12 - Estatística descritiva relativas às situações de jogo só com raparigas ou misto.

Tamanho do Campo de jogo

Outra questão relevante neste trabalho era verificar se variável espaço de jogo disponível (dimensão do campo) influenciava a forma de jogar dos alunos e o

seu desempenho. A necessidade de adaptar as dimensões do campo ao nível de prática dos alunos e objetivos pedagógicos e didáticos é referenciado por vários autores (e.g., Estriga e Moreira 2013; Ribeiro e Volossovitch, 2004).

No caso desta escola o campo que existia com balizas e com as linhas de andebol era muito pequeno. Assim, foi necessário proceder à marcação de outros dois campos que visavam fazer um melhor aproveitamento do espaço de recreio da escola. Os jogos foram realizados num campo pequeno (Comprimento:19,15 metros; Largura:13,10 metros; Área:4,02metros) e num campo ligeiramente maior do que o anterior (Comprimento: 23,20 metros; Largura:13,10 metros; Área:4,02 metros). Não obstante de se ter verificado que o campo grande maior estava mais adaptado às idades em causa, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos índices e somatório dos comportamentos em estudo

Quadro 14 – Relação estatística entre as categorias de desempenho e o tamanho do campo

Tamanho campo		Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Campo Pequeno	Sum_TD_C_B_A	.00	159.12	55.19	40.23
	Sum_TD_C_B_IA	.00	67.44	20.54	17.92
	Sum_TD_S_B_A	5.19	164.15	45.36	31.68
	Sum_TD_S_B_IA	.00	100.32	16.65	21.00
	Sum_total_TD_A	12.92	221.60	100.56	50.12
	Sum_total_TD_IA	.00	145.93	37.20	31.58
	Oportunidade Remate	.00	59.67	23.70	21.46
	Ações Motoras	.00	278.45	125.11	71.35
Campo Grande	Sum_TD_C_B_A	.00	182.69	54.04	45.07
	Sum_TD_C_B_IA	.00	162.30	34.18	38.33
	Sum_TD_S_B_A	.00	202.40	48.55	39.23
	Sum_TD_S_B_IA	.00	245.00	30.29	58.01
	Sum_total_TD_A	15.30	253.74	102.59	55.52
	Sum_total_TD_IA	.00	398.40	64.47	85.46
	Oportunidade de Remate/H	.00	88.50	23.83	24.06
	Ações Motoras Com Bola/H	20.34	368.90	134.18	99.21

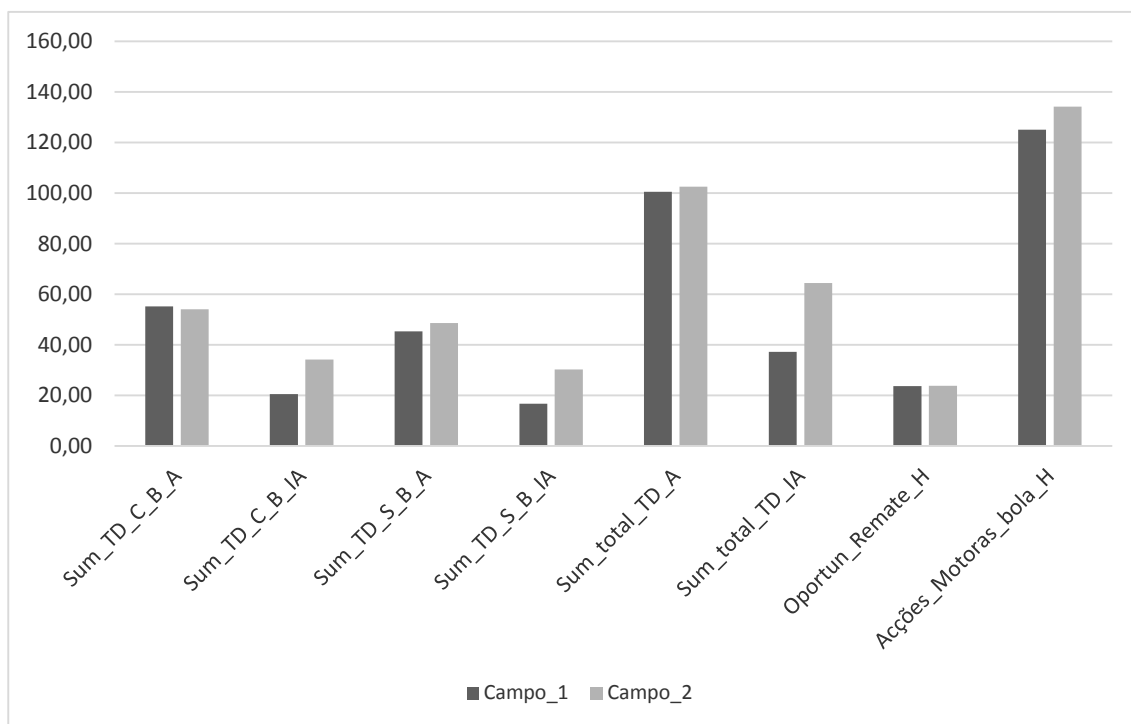


Gráfico 13 - Representação gráfica das diferenças entre campo 1 e o campo 2.

Como podemos verificar no Gráfico 13, a diferença entre os dois campos não é muito grande, e este fator pode dever-se ao fato de a diferença entre eles não ser muito grande.

Apesar de não existirem diferenças significativas, podemos afirmar que existiu vantagens em termos adaptado os campos com as medidas acima referidas. Tal como referem vários autores, como Estriga e Moreira (2013) e Ribeiro e Volossovitch (2004), do ponto de vista pedagógico é favorável adaptar as regras e o campo de jogo, ao nível de jogo evidenciado pelos aluno/jogadores e pela idade.

Comparação das notas do Professor Responsável com os resultados do Desempenho Motor

Neste trabalho fica evidente a dificuldade em se encontrarem índices de desempenho adequados, como é referido por vários autores.

Assim, optou-se por comparar as notas (classificação) atribuída pelo professor com os resultados (ordenação) obtidos por via dos comportamentos observados e índices utilizados. Assim, em jeito de trabalho complementar, solicitou ao professor da turma que nos facultasse as classificações atribuídas na modalidade em causa (escala de 1 a 5). A representação gráfica desta comparação faz-se ilustrar no Gráfico 14.

Como podemos ver no Gráfico 14, apesar da maior parte das avaliações irem ao encontro do resultado dos índices de desempenho, podemos ver dois casos que não vão de encontro com a *performance* dos alunos. No caso dos alunos José e Fábio, que a nível motor são os melhores, os valores obtidos com base nos índices são inferiores à nota atribuída pelo professor, o que pode significar várias coisas, fragilidades inerentes ao instrumento utilizado ou até na metodologia empregue e que um único jogo não é suficiente para avaliar o nível de desempenho de um jogador/aluno, pelo que é necessário recorrer um maior número de jogos

Autores como Memmert (2008) reportam alguns problemas no GPAI, mas não podemos deixar de elogiar o instrumento, pois é uma ótima ajuda no que toca a avaliação do desempenho do jogo.

No caso deste estudo, verificamos algumas lacunas, primeiramente e a que influenciou mais os dados, foi termos um número de casos de estudo reduzido.

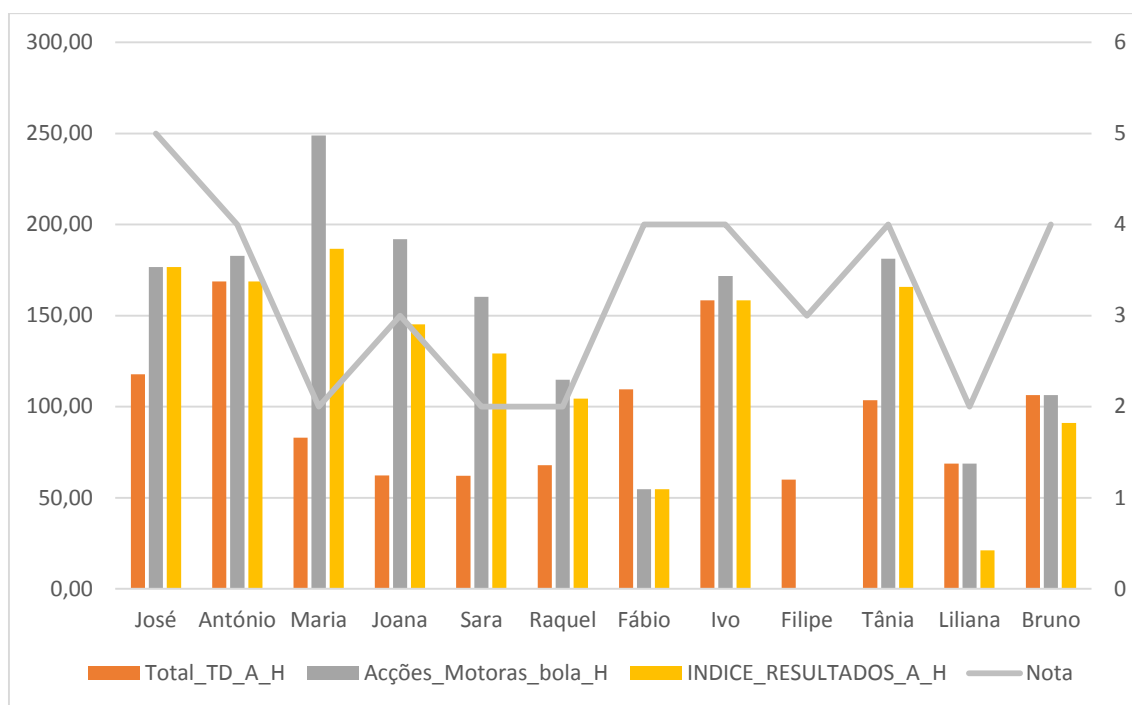


Gráfico 14 – Comparação das notas do professor responsável com o desempenho de cada aluno.

4.2 - CONCLUSÃO

O propósito principal deste estudo foi contribuir para um melhor entendimento das vantagens em se adotarem formas de jogo modificadas em contexto escolar, à luz dos modelos que marcam o ensino dos desportos coletivos na atualidade, o TGfU e o MED.

Apesar de serem verificadas melhorias em todas as formas de jogo, foram as formas de jogo modificadas 3x3+2GR e 4x3+GR, que detiveram uma melhoria mais significativa, conclui-se, assim, que as formas de jogo simplificadas são mais eficazes que as formas de jogo mais complexas. Acresce que os dados sugerem a necessidade de se adotarem formas de jogo ainda mais simplificadas e reduzidas do que o mini-andebol, em especial em contexto de escola e com alunos de idades inferior a 10 anos.

Do ponto de vista da experiência vivenciada, verificou-se que mesmo em idade inferiores aos 10 anos, a competição revelou ter grande valor pedagógico, e que no contexto escolar é uma mais-valia para motivar os alunos para a prática desportiva, para aprender/educar.

Em suma, tivemos a oportunidade e privilégio de observar o valor pedagógico das “novas” metodologias para o ensino dos jogos desportivos, e do andebol em particular. Muitos destes alunos vivenciaram o andebol pela primeira vez, assim como toda a envolvência da competição, tendo sido muito gratificante observar o empenho, entusiasmo e motivação com que vivenciaram as aulas e a competição. Apesar de ser uma espécie de catalisador da motivação para a prática desportiva, é importante que a competição seja controlada e supervisionada, para que não favoreça a sobrevalorização da vitória.

Limitações e futuros estudos

Neste trabalho fica evidente a dificuldade em se construir instrumentos que permitam avaliar adequadamente o desempenho de jogadores/alunos em situação de jogo. Fica também evidentes as dificuldades em se reduzir uma enorme quantidade de dados em variáveis aglutinadoras, representativas do desempenho dos praticantes, o que acaba por ser exigíveis na medida em que se pretendem aplicar técnicas estatísticas mais robustas.

Neste trabalho as necessidades pedagógicas e didáticas prevaleceram sobre os aspetos de natureza mais científica, o que levou a que não se conseguissem as melhores condições experimentais com vista a testagem das hipóteses centrais deste trabalho. É assim recomendável realizar este estudo com muitas turmas, variando então as condições de páticas, conforme se pretende analisar.

CAPÍTULO V

5.1 - Bibliografia

Bayer, Claude. O ensino dos desportos coletivos. Lisboa: Dinalivros, 1994;Bennett G, Hastie P (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. JOPERD.

Bento, J. O. (1998). Planeamento e Avaliação em Educação Física. Livros Horizonte.

Bonnefoy G, Lahuppe H. & Né R. (2000) *Enseñar balonmano para jugar en equipo*. INDE publicaciones.

Bunker, D. e Thorpe, R. (1982) *A model for the teaching of games. Bulletin of Physical Education*.

Caldas, I. (2006). *O desporto na escola*. Universidade Católica de Pernambuco. Recife: FASA.

Capra, F. (2006). A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo. Cultrix.

Curnow J, Macdonald D (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in upper primary school. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*.

Cruz, J.F., Machado, P.P., & Mota, M.P. (1996). Efeitos e benefícios psicológicos do exercício e da atividade física. In J. F. Cruz (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 91-116). Braga: SHO – Sistemas Humanos e Organizacionais.

Ehret A., Spate D. & Roth K (2002) *Manual de Handebol*. Editora Philippka.

Estriga L., Moreira I. (2014) *Ensino do Andebol na Escola*. Editora FADEUP.

Estriga L., Moreira I (2013). Proposta Metodológica de Ensino do Andebol. In Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. Fernando Tavares (Eds.). Faculdade de Desporto: Universidade do Porto.

Figueiredo, L.M. (2007). A avaliação do rendimento individual em desportos de invasão na Educação Física. Tese de Doutoramento. Universidade de Vigo, Espanha.

Garganta J (1995). Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: Graça A, Oliveira J (eds) *O ensino dos Jogos Desportivos*. CEJD/ FCDEF-UP, Porto, Portugal.

Garganta J (2006). Ideias e competências para pilotar o jogo de futebol. In: Tani G, Bento JO, Petersen RS (eds) *Pedagogia do desporto*. Guanabara Koogan, Rio de Janeiro.

Gallego, D. (2005). Conocimiento táctico y toma de decisiones en la formación de jóvenes jugadores de baloncesto. Ciencias del Deporte; Garcia, J. A gestão da indisciplina na escola. In: COLÓQUIO DA SECÇÃO, Portuguesa Da Afirse/Aipelf. 11., 2001, Lisboa. Atas. Lisboa: Estrela e Ferreira.

Graça A, Mesquita I (2003). Physical Education teachers' conceptions about teaching TGfU in portuguese schools. In: Butler J, Griffin L, Lombardo B, Nastasi R (eds) *Teaching Games for Understanding in Physical Education and Sport*. National Association for Sport and Physical.

Gréhaigne, J., Godbout, P., Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sport. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Gréhaigne, J., Godbout, P., Bouthier, D. (1999). The foundations of Tactics and Strategy in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Gréhaigne JF, Wallian N, Godbout P (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Griffin LL, Mitchell SA, Oslin JL (1997). Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics.

Holt NL, Streat WB, Bengoechea EG (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Kannekens, R., Elferink-Gemser, M., Visscher, C. (2009). Tactical skills of world-class youth soccer teams. *Journal of Sports Sciences*.

Kirk D, MacPhail A (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker- Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.

Light, R., Robert, j. (2010). The impact of Game Sense pedagogy on Australian rugby coaches practice: a question of pedagogy. *Physical Education & Sport Pedagogy*.

Luque, C., Udina, I., Arévalo, C. & Aznar, J. (2009). Experiencias com Êxito de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Barcelona.

Marques, A. (1995). O desenvolvimento das capacidades motoras na escola. Os métodos de treino e a teoria das fases sensíveis. Horizonte.

Marques, A. (2004). Um desporto para os mais jovens: Questões atuais. In: Os jovens e o desporto: Oportunidades e dificuldades. Confederação do Desporto de Portugal. Alges.

Mesquita, I. (1992). Estudo Descritivo e Comparativo das Respostas Motoras de Jovens Voleibolistas de Diferentes Níveis de Desempenho nas Situações de Treino e Competições. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e de capacidade científica.

Mesquita, I., e Graça, A. (2002). A perspetiva construtivista da aprendizagem no ensino dos jogos desportivos cultura e contemporaneidade na educação Física e Desporto. E agora? Coleção Prata da Casa.

Mesquita, I. & Graça, A. (2009). Ensino dos Jogos Desportivos: conceções, modelos e avaliação. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009) Pedagogia do Desporto (pp. 131-163). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Memmert, D., Harvey, S. (2008). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Some Concerns and Solutions for Further Development. Journal of Teaching in Physical Education.

Metzler, M. (2000). Instrucional models for physical education. Boston: Allyn and Bacon.

Mitchell, S. (1996). Tactical Approaches to Teaching Games: Improving Invasion Game Performance. JOPERD.

Mitchell S (2000). A Framework and Sample Games for Go Through-Go To Games. Teaching Elementary Physical Education.

Mitchell SA, Griffin LL, Oslin JL (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports.

Mitchell SA, Oslin JL (1998). An Investigation of Tactical Transfer in Net Games. Physical Education & Sport Pedagogy.

Mitchell SA, Oslin JL, Griffin LL (2003). Sport foundations for elementary physical education: a tactical games approach. Champaign, IL: Human Kinetics;

Mitchell,S., Griffin.L.,J. (1995). Na analysis of two Instructional Approaches to Teaching Invasion Games. Research Quarterly for exercise and Sport,66 Supplement,A.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda;

Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em Educação Física. Boletim SPEF.

Ormond, T., Smith, R., DeMarco, G., e Fisher, K. (1995). Comparison of the sport Education Model and the Traditional unit Approach to Teaching secondary school Basketball (Comparaison entre le modele d'education au sport et l'approche nitaire traditionnelle d'enseignement du basketball dans l'enseignement secondaire). Research Quarterly for Exercise & Sport.

Oslin JL, Mitchell S, Griffin L (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

Pearson, P., Webb,P. and McKeen, K (2008) Developing cognitive abilities through games: A conundrum? Australian Journal of Gifted Education.

Pereira, A. (2004). Educação Multicultural. Teorias e Práticas. Porto: Asa Editores.

Piéron, M. (1988). Enseignement des Activites Physiques et Sportives. Observations e Recherches. Liège: Presses Universitaires de Liège;

Pope CC (2005). Once more with feeling: affect and playing with the TGfU model. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Ríos Luis, García Juan., Moreno F, Coronado J.& González P.,(2000) Balonmano: Alternativas y Factores para La mejora Del Aprendizaje. Gymnos,Editorial Desportiva.

Ribeiro, A. (1989). Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, L. (1991). Avaliação da Aprendizagem (3ª ed.). Porto: Texto Editora;

Ribeiro, M; Volossovitch, A; (2004). Andebol 1 – O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos, Edições FMH e Federação de Andebol de Portugal.

Rink, J., Hall, T. (2008). Research on Effective Teaching in Elementary School Physical Education. Elementary School Journal.

Ricardo, V. (2005). Novas estratégias de ensino para os jogos desportivos. Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade. Porto. Dissertação de Mestrado em Ciências do desporto na área de especialização em Desporto para Crianças e Jovens apresentada à Faculdade de Ciências e de Educação Física da Universidade do Porto.

Ribeiro, M., Volossovitch, A. (2004) Andebol 1. O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos, Edições FMH, Lisboa.

Rink, J. (1993). Teaching Physical Education for Learning. (2ª ed.) St. Louis, Missouri, Mosby.

Rosado, A. (2009). Pedagogia do Desporto e Desenvolvimento Pessoal e Social. In A. R. e. I. Mesquita (Ed.), Pedagogia do Desporto (pp. 9-20). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A. & Colaço, C. (2002). Avaliação das Aprendizagens. Lisboa: Omniserviços.

Rosado, A. & Ferreira, V. (2009). Promoção de Ambientes Positivos de Aprendizagem. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009), *Pedagogia do Desporto*. (pp. 185-206). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Rosado, A & Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem optimizando a instrução. In Rosado, A. e Mesquita, I. (2009), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Sarmiento, P. (1993). *Pedagogia do desporto: Instrumentos de observação sistemática de educação física e desporto*. Lisboa: Ed. FMH Universidade Técnica de Lisboa.

Siedentop D (1987). The theory and practice of sport education. In G.Barrette, Feingold R, Rees C, Piéron M (1987) *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). IL: Human Kinetics, Champaign.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.

Siedentop, D. (1988). An ecological model for understanding teaching/learning in physical education. In *New horizons of human movement: Proceedings of the 1988 Seoul Olympic Congress* .Seoul: SOSCO.

Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, Ill.; United States: Human Kinetics Publishers.

Siedentop, D. (1998). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.

Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*.

Siedentop, D, P., Mars. (2004). *Complete guide to Sport Education*. United States of America: Human Kinetics.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. (4.^a Ed.). Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Smither,k.,e Zhu,X. (2011). *High school student's experiences in a Sport Education unit: The importance of team autonomy and problem-solving opportunities*. European Physical Education Review.

Thorpe R, Bunker D (1985). Un nuovo approccio dell'insegnamento dei giochi nell'ambito del programma di educazione fisica. / A new approach to the teaching of games in the physical education curriculum. In: In, *L'insegnamento dei giochi sportivi*, Rome, CONI, Scuola dello Sport, 1985, Italy.

Thorpe R, Bunker D (1989). A Changing focus in games teaching. In: Almond L (ed) *The place of physical education in schools*. Kogan/Page.

Thorpe R, Bunker D, Almond L (1984). A Change in focus for the teaching of games. In: Piéron M, Graham G (eds) *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress*. Human Kinetics,Champaign; IL.

Thorpe R, Bunker D, Almond L (eds) (1986). *Rethinking Games Teaching*. Dept. of Physical Education and Sports Science, University of Technology, Loughborough, England.

Van der Mars, H., e Tannehill,D.Tannehill.Sport Education: Authentic Sport Experiences. In J. Lund e D.Tannehill, *Standards – Based Physical Education Curriculum Development*. Sudbury,MA, USA:Jones e Bartlett.

Veleirinho,A. (1995). O jogo Reduzido: Pertinência e possibilidade de ensino dos Jogos Desportivos Coletivos., Dissertação apresentada com vista á obtenção do grau mestre em Ciências do Desporto, área de especialização crianças e Jovens, FCDEF-UP.

Vickers, J. (1989). Instructional Design for Teaching Physical Activities. Human Kinetics Books.

Werner,P.,Thorpe,R., e Bunker,D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. JOPERD.

Zabalza, A (1998). A prática educativa. Porto Alegre: ArtMed.

Capitulo VI

6.1 - Anexos

Turma 4º ano Turma J				
Espaço	Escola Básica do 1.º Ciclo de Ermida			
Material	35 Bolas de Andebol, 2 balizas, 30 sinalizadores, 20 cones, 4 bolas de basquetebol, 15 arcos.			
Aula	Objetivos da aula	Meios	Metodológica	Modelo de Ensino
1 (15 Abril)	- Verificar o nível de jogo da turma; - Jogo reduzido em campo reduzido.	- Jogos pré-desportivos. - Forma Básica de jogo: 3X3 + Gr -Rapazes; 3x3 + GR – Raparigas	- Avaliação.	- Instrução à turma; - Desenvolvimento da identidade da turma.
2 (22 Abril)	-Melhoria da manipulação da bola; -Capacidade geral de remate; - Melhoria do raciocínio tático básico;	- Jogos pré-desportivos. - Exercícios específicos de remate. - Forma básica de jogo 4x4 (GR não avança).	- Jogos de perseguição. - Jogos de oposição. - Exercícios organizados sob forma de circuito de treino.	- Instrução à turma; - Desempenho do papel do treinador; - Exercitação Intra-equipa.
3 (29 Abril)	- Melhoria da coordenação motora. - Aperfeiçoamento do passe, remate, desmarcação e colocação. - Melhoria do raciocínio tático básico.	- Jogos pré-desportivos. - Exercícios específicos de remate. - Jogo reduzido com e sem condicionamentos. - Forma parcial de jogo: 2x1 +GR; 3X2 + GR. - 4x3 + GR.	- Jogos de oposição desenvolvidos em grupos 4X4 (no máximo). - Jogo reduzido.	- Instrução à turma; - Desempenho do papel do treinador; - Nomeação do capitão.
4 (6 Maio)	- Melhoria da manipulação da bola. - Melhoria da coordenação motora. - Aperfeiçoamento do passe, remate, desmarcação.	Exercícios: - Individual com bola; - Pares com Bola; - Pares com duas bolas. Finalização com encadeamento de ações de drible e remate. Forma Básica de jogo: 4X3 + GR.	- Jogos de perseguição que devem ser disputados em pequenos grupos e num espaço delimitado.	- Instrução à turma; - Desempenho do papel do treinador;
5 13 Maio	- Melhoria da manipulação da bola. - Melhoria da capacidade geral de remate. - Melhoria do raciocínio tático básico. - Melhoria do contra-ataque.	- Jogo Formal 3x3 + 2GR (competição).	- Garantir o equilíbrio competitivo. - Realizar a máxima velocidade. Evitar faltas	- Instrução à turma; - Desempenho de todas as funções; - Pré-época.
6 (20 Maio)	- Melhoria da manipulação da bola. - Melhoria da capacidade geral de remate. - Melhoria do raciocínio tático básico. - Melhoria do contra-ataque	- Jogo Formal 4x4 + 2GR (competição).	- Garantir o equilíbrio competitivo. - Realizar a máxima velocidade. Evitar faltas. - Realizar as ações a máxima velocidade.	- Instrução à turma; - Desempenho de todas as funções; - Campeonato.

7 (27 de Maio)	- Melhoria da manipulação da bola. - Melhoria da capacidade geral de remate. - Melhoria do raciocínio tático básico. - Melhoria do contra-ataque	- Jogo Formal 4x3 + 2GR (competição).	- Garantir o equilíbrio competitivo. - Realizar a máxima velocidade. Evitar faltas. - Realizar as ações a máxima velocidade. - Incentivar as desmarcações e contra-ataque.	- Instrução à turma; - Desempenho de todas as funções; - Campeonato.
8 (3 Junho)	- Melhoria da manipulação da bola. - Melhoria da capacidade geral de remate. - Melhoria do raciocínio tático básico. - Melhoria do contra-ataque	- Jogo Formal 4x4 + 2Gr (competição). - Jogo - Forma Básica de jogo: 3X3 + 2GR Rapazes; 3x3 + 2GR – Raparigas	- Garantir o equilíbrio competitivo. - Realizar a máxima velocidade. Evitar faltas. - Realizar as ações a máxima velocidade. - Incentivar as desmarcações e contra-ataque.	- Instrução à turma; - Desempenho de todas as funções; - Campeonato.
9 (13 Junho)	- Final da competição.	- Jogo Formal 5x5.		- Evento culminante; - Desempenho de todos os papéis; - Atribuição de prémios; - Jogo com equipa convidada.